

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM, RAMO DIDÁTICA DE LÍNGUAS

Como se ensinar cultura: A abordagem de aspectos culturais no ensino de língua inglesa sob a ótica do professor brasileiro

Ana Carolina Brun Tavares

D

2018



Ana Carolina Brun Tavares

Como se ensinar cultura: A abordagem de aspectos culturais no ensino de língua inglesa sob a ótica do professor brasileiro

Tese realizada no âmbito do Doutorado em Ciências da Linguagem, ramo Didática de Línguas, orientada pela Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto e coorientada pela Professora Doutora Maria Fernanda da Silva Martins

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Maio de 2018

Como se ensinar cultura: A abordagem de aspectos culturais no ensino de língua inglesa sob a ótica do professor brasileiro

Ana Carolina Brun Tavares

Tese realizada no âmbito do Doutorado em Ciências da Linguagem, ramo Didática de Línguas, orientada pela Professora Doutora Maria da Graça Lisboa Castro Pinto e coorientada pela Professora Doutora Maria Fernanda da Silva Martins

Dedico esta tese a minha mãe, cuja inspiração e apoio incondicional foram responsáveis pela minha formação pessoal e acadêmica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	29
1. Apresentação, justificativa e objetivos.	29
2. A estrutura do trabalho	33
CAPÍTULO 1: CRENÇAS	35
1.1. Definindo crenças	36
1.2. A dissonância entre ações e crenças	43
1.3. Mudanças nas crenças	45
1.4. Métodos utilizados na pesquisa de crenças	47
Síntese do capítulo	50
CAPÍTULO 2: O PROFESSOR REFLEXIVO	51
2.1. Definição do professor reflexivo	52
2.2. O desenvolvimento profissional do professor e o ciclo reflexivo	54
2.3. A prática reflexiva através de diários	56
Síntese do capítulo	58
CAPÍTULO 3: O INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL	59
3.1. O que se entende por língua global?	60
3.2. Por quê a língua inglesa?	61
3.3. World Englishes e as implicações para o ensino de inglês	63
3.3.1. O que seriam World Englishes?	64
3.3.2. A importância do inglês padrão no ensino de inglês	66
3.3.3. The Lingua Franca Core Project	69
Síntese do capítulo	71
CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO DE ASPECTOS CULTURAIS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	72
4.1. Acerca da definição de cultura	73
4.2. Cultura e língua	75
4.3. O ensino de aspectos culturais	77
4.4. Aspectos culturais em materiais didáticos	79
4.5. O inglês como língua franca, desconstruindo a cultura do falante nativo	84
4.6. A formação de um falante intercultural	86
Síntese do capítulo	91
CAPÍTULO 5: O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	92

5.1.	O ensino da língua inglesa no Brasil: breve história _____	93
5.2.	O ensino público e privado _____	96
5.3.	Currículo escolar: ensino através de gêneros textuais _____	99
5.4	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o ingresso à Universidade _	101
	Síntese do capítulo _____	103
CAPÍTULO 6: ORIENTAÇÕES CURRICULARES E COMPETÊNCIA CULTURAL _____		
104		
6.1.	Parâmetros Curriculares Nacionais _____	105
6.2.	Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado da Paraíba _____	107
	Síntese do capítulo _____	110
CAPÍTULO 7: DESCRIÇÃO DO ESTUDO _____		112
7.1.	A natureza e o contexto da pesquisa _____	112
7.1.1.	A cidade onde a pesquisa foi realizada _____	113
7.1.2.	O ensino público: Escolas estaduais _____	114
7.1.3.	O ensino privado: Cursos de idiomas _____	114
7.1.4.	Contexto das reflexões guiadas _____	115
7.2.	Instrumentos para a recolha de dados _____	116
7.2.1.	O questionário _____	116
7.2.2.	Reflexões guiadas _____	117
7.3.	Procedimentos de análise _____	118
7.3.1.	Análise quantitativa _____	118
7.3.2.	Análise qualitativa _____	119
CAPÍTULO 8: ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS _		120
8.1.	Caracterização socioprofissional dos participantes _____	121
8.1.1.	Distribuição de sexo _____	121
8.1.2.	Idade dos participantes _____	122
8.1.3.	Formação acadêmica _____	123
8.1.4.	Tempo de serviço _____	124
8.1.5.	Local de atuação _____	125
8.1.6.	Experiência em países de língua inglesa _____	126
8.2.	Análise quantitativa das respostas ao Bloco 2: apresentação dos resultados	128
8.3.	Observando a influência da experiência em sala de aula _____	131
8.4.	Análise qualitativa do questionário _____	134
8.4.1.	Definindo o termo “cultura” _____	135
8.4.2.	Relevância de aspectos culturais para o ensino de língua inglesa _____	138
8.4.3.	Abordagem de aspectos culturais: vantagens e desvantagens _____	147
8.4.4.	A praticabilidade de se abordar aspectos culturais _____	152
8.4.5.	Justificações apresentadas para a negligência dos aspectos culturais em sala _	154
8.4.6.	O material didático: um auxílio ou um empecilho? _____	159
8.4.7.	O professor em sala e sua própria abordagem _____	162

8.4.8. Em busca de equilíbrio: língua e cultura _____	164
8.4.9. Alterações no conteúdo das aulas e material didático são necessárias? _	165
8.4.10. Sugerindo melhorias _____	170
8.5. Análise e discussão das reflexões guiadas _____	173
8.6. Discussão global dos resultados _____	177
CONCLUSÃO DA TESE _____	181
1. Resposta às questões e aos objetivos de pesquisa _____	181
2. Dificuldades ao longo do percurso _____	186
I. <i>Recolha do questionário</i> _____	193
II. <i>Elaboração das reflexões guiadas</i> _____	194
III. <i>Organização dos dados coletados e subsequente análise</i> _____	195
3. Recomendações para pesquisas futuras _____	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	200

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário

Apêndice B: Perguntas norteadores das reflexões guiadas

Apêndice C: Respostas às questões abertas dos questionários

Apêndice D: Reflexões guiadas Participante R

Apêndice E: Reflexões guiadas Participante K

Apêndice F: Reflexões guiadas Participante L

Apêndice G: TCLE Participante R

Apêndice H: TCLE Participante K

Apêndice I: TCLE Participante L

ANEXOS

Anexo A: Proposta de Língua Inglesa

Anexo B: Prova do ENEM – Língua Inglesa (Ano 2015)

Anexo C: Permissão para utilização de imagem

Anexo D: Permissão para utilização de imagem

Anexo E: Permissão para utilização de imagem

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os que participaram da elaboração da presente Tese, seja de forma direta ou indireta. Sendo assim, agradeço em especial à minha Orientadora Professora Doutora Maria da Graça Pinto, pelas suas contribuições, correções e conselhos. Agradeço imenso pela dedicação e auxílio da professora.

Gostaria de agradecer também à minha Co-Orientadora Professora Maria Fernanda Martins, cujo suporte foi essencial, principalmente no desenvolvimento do aporte metodológico e análise dos dados recolhidos.

Agradeço imensamente aos participantes que tanto contribuíram para a pesquisa, em especial às professoras que dedicaram um tempo precioso de suas vidas a descrever as suas aulas, nas reflexões guiadas. Compreendo que a escrita de reflexões exige tempo e dedicação dos docentes, mas espero que eles também tenham beneficiado com a proposta de refletir acerca das suas práticas pedagógicas.

Os meus agradecimentos às pessoas de minha família, e aos amigos e professores que acompanharam a minha trajetória acadêmica e me incentivaram a concluir mais esta etapa em minha vida.

Um agradecimento especial à minha mãe, cujo apoio e dedicação foram os responsáveis por toda a minha trajetória acadêmica, profissional e pela formação de quem eu sou. Muito obrigada por tudo e por ser o meu grande exemplo de sucesso profissional e pessoal.

Ao meu esposo, Beat Brun, agradeço pela paciência e suporte emocional durante esses anos.

À minha avó, Maria da Glória Velloso, agradeço pelas orações para que eu alcançasse os meus objetivos.

Os meus mais sinceros agradecimentos a todos.

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa é investigar as crenças de professores brasileiros de língua inglesa acerca da abordagem de aspectos culturais em sala de aula, especificamente em escolas na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba. Iniciada a coleta de dados no mês de abril/2014, a amostra consiste em 43 questionários respondidos por professores de língua inglesa, atuantes em escolas da cidade de João Pessoa, e em reflexões guiadas concebidas por três docentes atuantes, sendo duas professoras de um curso de idiomas e a terceira de uma escola estadual da rede pública. Através da análise dos dados obtidos, busca-se responder a dois questionamentos: 1. Como os professores brasileiros de língua inglesa, atuantes em escolas da cidade de João Pessoa, compreendem o ensino de aspectos culturais em sala de aula?; 2. Até que ponto existem diferenças significativas entre o ensino de aspectos culturais em língua inglesa em escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa? Além disso, busca-se observar a existência de semelhanças entre o discurso dos professores acerca de suas crenças e os objetivos descritos nos Referenciais Educacionais do estado da Paraíba. Acredita-se que uma concordância entre o discurso e atuação do professor com as escolhas pedagógicas dos Referenciais se caracteriza como relevante perante um contexto educacional. Caso contrário, dever-se-á atentar para possíveis falhas nos Documentos Oficiais? Ou haverá uma falta de conhecimento por parte do professor?

Considerando que estudos recentes comprovam a relevância em se abordar aspectos culturais no ensino de língua inglesa (Holliday, 1994; Kramsch, 1993, 1998, 2006; Bayyurt, 2006 ; Badger & Macdonald, 2007, dentre outros), a tendência tem sido a de adequar as Orientações Curriculares (Brasil, 1998, 2002) das escolas brasileiras às discussões sobre o tema. Contudo, a realidade do sistema educativo no Brasil está longe do ideal e pesquisas já comprovaram diferenças significativas entre o sistema público e privado de ensino (Naves & Vigna, 2006; Sampaio & Guimarães, 2009; Siqueira, 2012). Como tais diferenças possam influir na atuação dos professores em sala de aula, busca-se observar as reais implicações sob a ótica dos professores. Além disso, ao compararem-se as respostas aos questionários com as reflexões guiadas possibilita-se uma investigação mais aprofundada, observando-se a existência de dissonâncias entre a crença e a ação do professor e investigando-se quais os possíveis fatores responsáveis por isso. A significância do presente estudo deve-se ao fato de, depois de se constatar quais as crenças dos professores acerca do ensino de aspectos culturais, ser possível desenvolver um

projeto em conjunto com estes, a fim de ampliar o conceito de cultura abordado em sala e implementar abordagens que tornem o ensino da língua mais significativo e eficaz para o aluno. Após a conclusão e discussão da análise dos dados recolhidos, observou-se que os participantes demonstram consciência da importância e presença de elementos culturais em sala de aula, afirmando não haver dissociabilidade entre língua e cultura. Contudo, percebe-se, principalmente nas reflexões, que há ainda uma forte presença da cultura do falante nativo vinculada a países específicos, quais sejam, Reino Unido e Estados Unidos. Embora o inglês detenha uma posição de língua franca e seja falado, como língua oficial, em uma variedade de países, estes ainda não são abordados em sala de aula pelos profissionais na cidade de João Pessoa. Nota-se, assim, uma necessidade de se ampliar a noção do professor, tanto da rede pública quanto da privada, acerca do crescimento do inglês como língua global, e da importância de se informar o aluno sobre os contextos em que o inglês é falado, formando-se assim, falantes interculturais.

Palavras chave: crenças, competência cultural, ensino de língua inglesa, escolas em João Pessoa, professor reflexivo.

RÉSUMÉ

Cette recherche a comme objectif principal enquêter les croyances des professeurs Brésiliens de langue anglaise sur l'approche d'aspects culturels en classe, particulièrement, dans les écoles à João Pessoa, la capitale de Paraíba. La collecte de données a commencé dans le mois d'avril en 2014 ; le corpus consiste à 43 questionnaires qui ont été répondus par des professeurs de langue anglaise actifs dans les écoles de la ville de João Pessoa, et les plans de leçons fait par trois professeurs actifs, deux travaillant dans un cours de langue et une dans une école publique liée au État. En analysant les données, nous cherchons à répondre à deux questions: 1. Comment les professeurs de langue anglaise du Brésil, qui travaillent dans les écoles à João Pessoa, comprennent l'enseignement des aspects culturels en classe?; 2. Dans quelle mesure il existe des différences significatives entre l'enseignement des aspects culturels en langue anglaise dans les écoles publiques et privées de la ville de Joao Pessoa? De plus, nous cherchons à noter la similitude entre le discours des professeurs sur leurs croyances et les objectifs décrits dans les Repères Educatifs dans l'État de Paraíba. On croit qu'un accord entre le discours et les actions du professeur avec des choix pédagogiques des Repères caractérise comme pertinents face à un contexte pédagogique. Sinon, nous devons faire attention aux éventuels défauts dans les Documents Officiels? Ou avait-il un manque de connaissance par le professeur?

Considérant que des études récentes montrent la pertinence pour traiter les questions culturelles dans l'enseignement de langue anglaise (Holliday, 1994; Kramsch, 1993, 1998, 2006; Bayyurt, 2006 ; Badger & Macdonald, 2007, entre autres), la tendance est d'adapter les Programmes d'Études (Brésil, 1998, 2002) dans les écoles Brésiliennes à ces discussions. Cependant, la réalité du système d'éducation au Brésil est loin d'être idéale, et des recherches ont démontré des différences significatives entre le système d'enseignement public et privé (Naves & Vigna, 2006, Sampaio & Guimarães, 2009; Siqueira, 2012). Conscient du fait que ces différences peuvent influencer la performance des professeurs dans la salle de classe, nous essayons d'observer les véritables implications du point de vue des professeurs. De plus, lorsque l'on compare les réponses aux questionnaires et les plans de leçons, il y a une possibilité d'une enquête plus approfondie, notant l'existence de dissonances entre la croyance et l'action de l'enseignant, et quels sont les facteurs possibles responsables de cela. L'importance de cette étude est due au fait que après on constater les croyances des professeurs sur l'enseignement des

aspects culturels, sera possible développer un projet en collaboration avec ceux-ci afin d'élargir le concept de culture vu en classe, et appliquer des approches qui rendent l'enseignement de langue plus significative et efficace pour l'étudiant. Après la conclusion et discussion de l'analyse du corpus recueilli, on a observé que les participants démontrent conscience de l'importance et la présence d'éléments culturels dans classe, indiquant qu'il n'y a pas de dissociation entre la langue et la culture. Cependant, on perçoit, en particulier dans des réflexions, qu'il y a encore une forte présence de la culture du locuteur natif liée à des pays spécifiques, à savoir le Royaume-Uni et aux États-Unis. Bien que l'anglais a une position de lingua franca et est parlé comme langue officielle dans une variété de pays, ils ne sont pas abordés dans la salle de classe par des professionnels de la ville de João Pessoa. On observe, par conséquent, la nécessité d'élargir la notion du professeur, soit dans les écoles publiques soit dans les écoles privé, à propos de l'anglais comme langue de croissance mondiale et l'importance d'informer l'étudiant de la mesure dans laquelle l'anglais est parlé, formant ainsi des locuteurs interculturels.

Mots-clés: croyances, compétence culturelle, enseignement de la langue anglaise, les écoles à João Pessoa, professeur réflexif.

ABSTRACT

This PhD research proposes to observe the beliefs of Brazilian EFL teachers regarding their approach to cultural aspects in the classroom, more specifically referring to teachers from schools in the city of João Pessoa, the capital of Paraíba. The data collection began in April 2014; forty-three Brazilian English teachers – from both state and private schools in the city of João Pessoa – answered the questionnaire. In addition, three teachers wrote reflective diaries: two language course teachers and one state school teacher. Through the analysis of the collected data, we aim at answering two main research questions: 1. How do Brazilian EFL teachers, from the schools of João Pessoa, understand the teaching of cultural aspects within the classroom?; 2. To what extent are differences between the state and private systems relevant to the teaching of cultural aspects? Furthermore, we aim to observe the similarities between the teachers' discourse and the 'Educational Guidelines for the State of Paraíba'. We believe that the teachers' beliefs and actions should be aligned with the pedagogical goals described in the Guidelines in order to achieve a successful educational environment. If that is not the case, perhaps there is a problem with the Guidelines? Or are the teachers unaware of their content?

Recent studies have proved the relevance of cultural aspects within foreign language teaching (Holliday, 1994; Kramsch, 1993, 1998, 2006; Bayyurt, 2006; Badger & Macdonald, 2007, among others), and the official Orientations (Brasil, 1998, 2002) regarding English teaching have established among schools the need to foster culture competence in the curriculum. However, the idealised implementation of the subject matter may be very far from reality. The problems within the education system in Brazil are well-known and have been previously observed. Through research, it was concluded that the resources available in the state system are considerably poorer than the ones in the private system (Naves & Vigna, 2006, Sampaio & Guimarães, 2009; Siqueira, 2012). Considering the different realities, it is likely that there will be implications for the teaching of culture competence. Moreover, through observing the teachers' reflective diaries and comparing them with the questionnaires, it will be possible to investigate any dissonance between the actions and the beliefs of the teachers, subsequently examining the factors behind this dissonance. The significance of this study lies in the fact that being aware of the teachers' perception helps to develop measures that will broaden the concept of culture competence, consequently, enhancing the significance and efficacy of foreign

language teaching. After concluding the analysis and discussion of the collected data, it was possible to perceive a general understanding among the participants regarding the importance of approaching cultural aspects within the classroom. There seemed to be an agreement that culture and language are inseparable. Nevertheless, we observed, mainly in the reflective diaries, a strong tendency to focus on the image of a native speaker when teaching English. This view is restricted to two main countries, which are: the United Kingdom and the United States of America. Although English is in a position of 'lingua franca' in many contexts, also being an official language in several countries around the globe, it seems that most English speaking countries are still ignored by the teachers in João Pessoa. Therefore, there is still a need for expanding teachers' perception regarding the growth of the English Language as a globally significant phenomenon and the importance of preparing students to become intercultural speakers.

Keywords: beliefs, culture competence, EFL teaching, schools in João Pessoa, reflective teaching.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - O ciclo reflexivo e o desenvolvimento profissional

Figura 2 – *Three Circle Model*, proposto por Braj Kachru

Figura 3 – As cinco dimensões de cultura, extraído de Moran

Figura 4 – Fatores em comunicação intercultural

Figura 5 – Atividade retirada do livro *Face2Face*

Figura 6 – Atividade retirada do livro *Total English*

Figura 7 – Síntese da proposta para o ensino do inglês extraído dos Referenciais do Estado da Paraíba

Figura 8 – Estruturas educacionais de acordo com as esferas de poder

Figura 9 – Quadro de objetos de Avaliação, Concurso Professor na UFT (Universidade Federal do Tocantins)

Figura 10 - Quadro de objetos de Avaliação, Concurso Professor na UFPB (Universidade Federal da Paraíba)

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de sexo dos participantes

Gráfico 2 – Idade dos participantes em percentagem

Gráfico 3 – Formação académica dos participantes em percentagem

Gráfico 4 – Anos de experiência ensinando a língua inglesa em percentagem

Gráfico 5 – Local de atuação dos docentes

Gráfico 6 – Níveis de aprendizagem em que os professores atuam

Gráfico 7 – Docentes que já viajaram para um país de língua inglesa em percentagem

Gráfico 8 – Docentes que já moraram em países de língua inglesa em percentagem

Gráfico 9 – Definição do termo “cultura” em percentagem relativamente ao total (N = 43) dos professores de língua inglesa da cidade de João Pessoa

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I – Terminologia e conceito do termo crenças

Tabela II – Duração das aulas e descrição em termos de contexto feita pelos professores R, L e K das turmas utilizadas para a elaboração das reflexões guiadas.

Tabela III – Estrutura do questionário

Tabela IV – Quantidade de respostas obtidas nas questões abertas

Tabela V – Média e desvio padrão das respostas dos participantes para cada questão sobre cultura

Tabela VI – Média e desvio padrão das respostas dos participantes para cada questão sobre ensino e cultura.

Tabela VII – Número de participantes por tempo de serviço e a respectiva percentagem

Tabela VIII – Diferenças nas respostas ao questionário por tempo de serviço

Tabela IX – Exemplos de respostas de alguns participantes à questão “Você acha que abordar aspectos culturais é algo de relevante para o ensino de língua?”

Tabela X – Exemplos de respostas de alguns participantes à questão “Você acredita que há vantagens ou desvantagens em se abordar aspectos culturais de língua inglesa em sala?”

Tabela XI – Exemplos de respostas de alguns participantes à questão “Quais fatores podem prevenir o professor de abordar aspectos culturais em sala”?

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DL	Didática das Línguas
EFL	English as a Foreign Language
ELF	English as Lingua Franca
ELT	English Language Teaching
ESL	English as a Second Language
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENL	English as a Native Language
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LE	Língua Estrangeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OED	Oxford English Dictionary
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RCEM-PB	Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Paraíba
RCEF-PB	Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental da Paraíba
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
WEs	World Englishes

INTRODUÇÃO

“To speak a language is to take on a world, a culture”

Frantz Fanon (1986, p. 38)

1. Apresentação, justificativa e objetivos.

A presente tese de doutoramento insere-se na área da Didática das Línguas (DL), tendo como objeto de estudo as crenças de docentes acerca de aspectos culturais presentes no ensino de língua inglesa. O objetivo principal desta pesquisa consiste em investigar as crenças de professores de língua inglesa – que atuam em escolas da rede pública e/ou privada na cidade de João Pessoa, Paraíba –, quanto ao ensino de aspectos culturais em sala de aula. Observa-se se os professores possuem conhecimento acerca dos documentos educacionais estaduais e teorias linguísticas atuais, que promovem um ensino intercultural, comunicativo e contextualizado.

Contudo, mais do que investigar as crenças dos participantes quanto ao ensino de aspectos interculturais, busca-se investigar como estes compreendem o conceito de cultura e de que forma cultura e língua se relacionam entre si. Com o auxílio de um aporte teórico rico em teorias sobre abordagem cultural, crenças e professor reflexivo, pretende-se discutir com maior clareza e objetividade os resultados obtidos.

A escolha do tema decorre da necessidade em se repensar práticas pedagógicas adotadas no ensino de Língua Estrangeira (LE), com o fito de se encontrar soluções que possibilitem melhorias no sistema educacional na cidade de João Pessoa. Observar como os professores compreendem a formação de um falante intercultural é relevante diante do atual contexto do inglês como *língua global*. Por esta razão, torna-se crucial ponderar que os alunos não devem assimilar apenas as regras gramaticais e estruturas da língua, mas também aspectos culturais. A língua surge, então, contextualizada e com um foco comunicativo mais evidente.

Diante da impossibilidade de se dissociar o contexto do falante da comunicação, optou-se por adotar nesta pesquisa uma definição de língua como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (Marcuschi, 2001, p. 31). Sendo assim, não se pode entender a língua como uma estrutura autônoma, alheia à realidade dos falantes e imutável.

Por ser falada pelos mais variados grupos, é comum que a língua sofra alterações diante do contexto em que se insere, exigindo assim do falante noções interculturais. Fala-se, deste modo, em um falante intercultural¹. Em sua obra, Byram (1997a) defende a formação de falantes interculturais, definindo-os como “interlocutors involved in intercultural communication and interaction” (p. 32). Segundo o autor, “their knowledge of their own country is a part of the social identity which they bring to the situation, and which is crucial for their interlocutor” (Byram, 1997a, p. 32). Assim, a noção de falante nativo como central para o ensino do inglês passa a ser gradualmente substituída por uma que abarque uma maior variedade cultural. A escola deve então dar a conhecer aos alunos uma dimensão cultural que objetive

to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 6).

Com uma postura semelhante, Bayyurt (2006) afirma que “the aim of English language teaching should be the development of the learners’ intercultural communicative competence in the English language” (p. 234), capacitando os alunos para lidar com situações que envolvam o uso da língua inglesa em contextos locais e internacionais.

As crenças dos alunos quanto à implementação de aspectos culturais em sala de aula já têm sido foco de algumas pesquisas no campo do Ensino de Línguas, assim como a análise do conteúdo presente em materiais didáticos (Batista, 2002; Siqueira, 2012; Çelik & Erbay, 2013; Bruz & Mulik, 2013). Contudo, o foco desta pesquisa recairá na forma como os professores de língua refletem sobre a sua prática de sala de aula, observando de que modo eles compreendem e abordam aspectos culturais.

Através dos dados obtidos, busca-se responder às seguintes questões:

1. Como os professores brasileiros de língua, atuantes em escola da cidade de João Pessoa, compreendem o ensino de aspectos culturais em sala de aula?
2. Até que ponto existem diferenças significativas entre o ensino de aspectos culturais em língua inglesa em escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa?

¹ Termo utilizado por Byram (1997a).

Nesta pesquisa, professores brasileiros que atuam em contextos variados e possuem *backgrounds* distintos responderam a um questionário online, desenvolvido com o intuito de captar as crenças dos participantes sobre a abordagem intercultural em sala de aula. Além disso, professores da rede pública e privada elaboraram reflexões guiadas acerca da sua prática pedagógica, possibilitando assim um maior contato com a realidade da sala de aula.

Ao responder a tais questões, objetiva-se especificadamente:

- (1) Observar como os professores brasileiros de língua inglesa, atuantes em escolas da cidade de João Pessoa, compreendem aspectos culturais, atendendo:
 - a. aos conceitos de cultura e língua, observando como tais concepções relacionam-se;
 - b. ao entendimento de uma educação intercultural, tendo por base a formação de falantes;
 - c. ao papel dos documentos Oficiais no contexto educacional na cidade de João Pessoa e como tais documentos abordam conceitos interculturais.
- (2) Explorar a existência de dissonâncias entre o discurso dos professores nos questionários, a sua real prática em sala de aula, observada através das reflexões guiadas, e o que é proposto pelos documentos oficiais no Brasil e na cidade de João Pessoa, tendo em consideração:
 - a. fatores de que resultem tais dissonâncias, como o contexto de ensino;
 - b. as práticas adotadas pelos professores que suportem o exercício de uma educação intercultural.

O interesse em se desenvolver uma pesquisa acerca do tópico surgiu como fruto de reflexões em uma aula da disciplina do Doutorado em Didática na Universidade do Porto, intitulada Seminário de Didática. A cada aula, professores apresentavam tópicos relacionados com o ensino de língua estrangeira. O objetivo de uma das aulas foi observar estereótipos culturais presentes em materiais didáticos adotados por algumas escolas de língua inglesa. Através das observações dos materiais expostos pelo professor, surgiu o interesse em se investigar como os professores abordam tais aspectos culturais, seja através de material didático ou não, em sala de aula de língua inglesa. Através das vozes dos professores, objetiva-se perceber as suas abordagens a aspectos culturais e os seus

posicionamentos críticos acerca das escolhas pedagógicas e materiais utilizados em sala de aula.

A relevância desta pesquisa resida no objetivo de se perceber como os professores compreendem o ensino, para que se possa implementar qualquer mudança. Tendo em mente a melhoria do ensino, deve-se motivar o professor a refletir sobre a sua prática, sendo que a partir das suas próprias reflexões o professor percebe o que necessita de ser alterado. Sabe-se que os documentos oficiais já pregam a relevância do ensino de aspectos culturais, mas só se o professor entender a real importância de abordar tais aspectos e estiver ciente de como fazê-lo é que haverá uma real formação de falantes interculturais.

O Brasil, comparado a outros países que aprendem o inglês como língua estrangeira, não possui um contato tão amplo com a língua inglesa. Embora o inglês esteja presente na indústria da música, por exemplo, muitas pessoas não precisam dessa língua no seu dia a dia. Assim, a percepção do inglês como língua global não é amiúde tão clara, tanto para os alunos quanto para os professores. O ensino encontra-se vinculado fortemente às crenças dos professores, embora haja Orientações Pedagógicas. Se o professor acreditar que a língua funciona apenas como estrutura e que as regras gramaticais bastam, dificilmente ele enfatizará conceitos culturais na sua prática pedagógica. Ficará ao critério do material didático fornecer noções globais e culturais aos alunos.

Contudo, sabe-se que, por vezes, os conteúdos dos materiais didáticos são controversos, estereotipados e/ou desatualizados. Urge então observar se os professores estão cientes das tendências atuais, visto que mudanças na forma como entende-se o ensino de línguas ocorrem com certa frequência. A formação de um aluno que consiga não apenas transmitir uma mensagem, mas também construir um vínculo com os demais falantes deveria ser o objetivo do ensino de línguas. Compreender o outro e ser compreendido exige a noção da influência dos aspectos culturais. Afinal, cultura engloba o contexto da comunicação e a língua constrói, reflete e molda o contexto social (Saville-Troike, 2006).

2. A estrutura do trabalho

A tese de Doutorado organiza-se em 8 capítulos, balizados por uma Introdução e uma Conclusão. Os seis capítulos iniciais discorrem sobre os conceitos teóricos que auxiliarão à discussão dos resultados, contendo a revisão literária sobre os tópicos relevantes para a compreensão da análise e discussão dos mesmos.

No capítulo 1, trata-se do termo crença, considerando as definições existentes e a relação entre crenças e as ações dos participantes. Percebe-se neste capítulo a variedade de definições do termo crenças, mostrando o quão essencial é esclarecer o entendimento adotado nesta pesquisa. Discorre-se também acerca de teorias sobre mudanças de crenças, sejam estas causadas por fatores externos ou internos. Dar-se uma maior ênfase à pesquisa realizada por Barcelos (2001, 2006), observando não apenas a ocorrência de mudanças, mas a dissonância entre as crenças e as ações dos indivíduos.

No capítulo 2, o foco encontra-se no conceito de professor reflexivo, tendo por base os estudos de Dewey (1910) e Schön (1983). Discorre-se acerca da relação entre o processo reflexivo e o desenvolvimento profissional do professor. Além disso, menciona-se a prática reflexiva através de diários, visto ser este um dos instrumentos utilizados para coleta de dados nesta pesquisa.

A seguir, no capítulo 3, trabalha-se o entendimento do inglês como língua global e de que forma tal conceito influencia o estudo da língua. Também discorre-se acerca da importância do inglês padrão para o ensino do inglês, mencionando teorias sociolinguísticas acerca do tema (Jenkins, 2000; Kramsch, 1998; Seidlhofer, 2011).

No capítulo 4, apresentam-se definições e esclarecimentos sobre aspectos culturais e a sua relação com língua, observando também as representações culturais nos manuais didáticos, utilizados em escolas no Brasil.

No capítulo 5, aborda-se o contexto educacional em João Pessoa, descrevendo como o inglês tornou-se uma disciplina obrigatória no currículo escolar. Além disso, apresentam-se os dois sistemas de ensino educacional no Brasil, o público e o privado, atentando para as distinções entre ambos e de que forma tais disparidades influenciam na prática do professor.

Por fim, o capítulo 6 contém as orientações curriculares, que prescrevem práticas e objetivos pedagógicos no Brasil, visando um ensino de qualidade. Apresentam-se os documentos oficiais utilizados pelas escolas como referência curricular e descreve-se a abordagem de elementos culturais presentes nos mesmos.

A seguir, nos capítulos finais descrevem-se o percurso metodológico da pesquisa, assim como a apresentação e discussão dos dados coletados. No capítulo 7 explica-se o método de recolha e análise dos dados, assim como apresenta-se o contexto em que os participantes estão inseridos. Acredita-se ser de extrema importância considerar o contexto dos participantes, visto que isso certamente irá influir na prática de sala de aula.

Ademais, no capítulo 8 haverá a apresentação dos resultados a par da sua discussão. Como mencionado anteriormente, esta pesquisa conta com dois momentos de análise: uma quantitativa e outra qualitativa. Em um primeiro momento, apresentam-se os resultados quantitativos em gráficos e tabelas, seguidos de comentários acerca dos mesmos. Para a análise qualitativa, discutem-se os resultados ao longo da apresentação. Acredita-se que uma análise qualitativa ocorre de maneira mais significativa e compreensível quando se discutem os dados em paralelo.

A conclusão da tese abarca os comentários finais, e objetiva, de forma compreensível, resumir os dados obtidos durante a pesquisa e discorrer acerca da relevância do que se observou. Ademais, aborda-se os problemas e dificuldades ao longo da pesquisa. Considera-se tal descrição relevante, visto que demonstra também a realidade da educação do Brasil e contribui para a análise dos dados, corroborando alguns dos aspectos apontados pelos participantes.

Deste modo, propõem-se possíveis soluções para as dificuldades apontadas pelos professores e incentivos a uma abordagem a aspectos culturais de forma mais consciente e direcionada para a formação de falantes interculturais. Mencionam-se também possíveis tópicos para pesquisas futuras, que incidam também sobre o aluno e as instituições de ensino, em busca de uma comparação entre os resultados e uma reflexão sobre os mesmos.

CAPÍTULO 1

CRENÇAS

Neste capítulo apresenta-se e discorre-se acerca de alguns pressupostos e teorias essenciais para o estudo de crenças. Explicitam-se os conceitos e definições desenvolvidos no campo de crenças, além de se fazer o relato de alguns dos estudos recentes. Pretende-se não apenas indicar o que tem sido pesquisado nos últimos anos, bem como justificar o interesse no presente estudo. Além disso, discorre-se acerca da teoria que serviu de base para a análise dos dados coletados. Espera-se que esta apresentação esclareça a importância de pesquisas em crenças para o campo da Didática de Língua Inglesa.

Subdivide-se este capítulo em quatro seções distintas, cujo conteúdo inclui respectivamente:

1. A conceitualização do termo crenças e elaboração na importância dos estudos de crenças para o campo do ensino de línguas (Gonçalves, 2002; Kalaja & Barcelos, 2003; Barcelos, 2006; Silva, 2007, 2010);
2. A relação entre as crenças expressadas através do discurso e as ações do dia a dia, observando a possibilidade de haver dissonância entre ambos (Borg, 2003; Barcelos, 2006);
3. A ocorrência de mudanças das crenças ao longo dos anos, identificando possíveis fatores que justifiquem tal ocorrência (Conceição, 2004; Barcelos, 2004, 2006; Miccoli, 2010);
4. Por fim, alguns dos métodos utilizados para a coleta e identificação das crenças dos participantes (Almeida Filho, 2002; Vieira-Abrahão, 2006; Barcelos, 2006).

1.1. Definindo crenças

O estudo de crenças tem sido de grande interesse para os pesquisadores desde os anos 70. Em meados de 1960, pesquisas desenvolvidas no campo de ensino tinham um foco maior no comportamento dos professores (Barcelos, 2006). Assim, os pesquisadores interessavam-se em observar o professor a fim de concluir de qual maneira tais atos influenciavam o aprendizado do aluno. Contudo, mais adiante percebe-se a importância em se observar também os processos mentais dos docentes (Freeman, 2002). O professor é reconhecido como um agente ativo na produção de conhecimento – não apenas como um transmissor. Com isto em mente, estudos buscam compreender os processos mentais dos docentes e de que maneira isto influi em sua prática de ensino. Para esta pesquisa, observa-se como os professores de inglês percebem o ensino de aspectos culturais e de que forma os abordam em sala de aula. Acredita-se que, ao compreender a percepção dos professores, pode-se também identificar a forma como tais aspectos estão presentes no ensino de língua inglesa. Espera-se, também, observar de que forma este ensino pode ser promovido e desenvolvido nas escolas.

Visto que as percepções e opiniões dos docentes serão trabalhadas, o conceito de crenças representa um dos pontos cruciais para este estudo, pelo que deve ser um dos primeiros a ser esclarecido. Antes de mais, importa ter em mente que há diversas definições para o termo crenças, que é descrito de maneira distinta em inúmeros trabalhos. Fazendo jus à metáfora *floresta terminológica*, utilizada por Woods (1996), observe-se a variedade de termos encontrados para referir crenças. Buscando exemplificar tal variedade, Silva (2010) aponta, em sua obra, alguns termos empregados por pesquisadores para referir as crenças sobre a aprendizagem de línguas:

conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986), crenças (Wenden, 1986), representações dos aprendizes (Holec, 1987), crenças culturais (Gardner, 1988), representações (Riley, 1989, 1994), cultura de aprender (Almeida Filho, 2002), concepções de aprendizagem e crenças (Berson & Lor, 1999), cognição de professores (Borg, 2003).

(Silva, 2010, p. 25)

Para amenizar o problema terminológico, Clandinin e Connelly (1987) sugerem que os termos variados são “simply different words naming the same thing” (p. 488). Contudo, ao examinar os termos, percebe-se, embora por vezes minimamente, que existe distinção nos significados. Assim, Pajares (1992) recomenda que os pesquisadores, ao

optarem por trabalhar com crenças, esclareçam o termo e a definição que mais se aproximem de seu entendimento. Por tal motivo, apresenta-se mais adiante o conceito que será utilizado ao longo da pesquisa. Quanto à terminologia, optou-se por utilizar o termo mais comum - “crenças”.

Para Silva (2007), essa variedade de denominações utilizada nos estudos em Linguística Aplicada, por um lado, reforça as dificuldades com que os pesquisadores se deparam ao investigar crenças, mas, por outro, “sinaliza o potencial desse conceito, motivando-nos a investigar as questões (inter) relacionadas com o complexo processo de ensinar e aprender uma LE” (p. 242). O autor, posteriormente, sugere que “as pesquisas que estão sendo realizadas no âmbito da linguagem desvendem a natureza multidimensional e paradoxal das crenças” (p. 242).

Dado que a presente pesquisa utiliza extensivamente o termo crenças, entre-se no mérito da definição. Segundo Mastrella (2002), “crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente” (p. 33). Assim, percebe-se que não só se encontram crenças no âmbito social, como também elas são construídas pelo indivíduo por si só, mediante as suas interpretações da realidade. Além disso, as crenças representam um papel fundamental como fatores que influenciam a ação do participante. Por outras palavras, a partir daquilo em que acredita, a pessoa irá traçar estratégias para ações vindouras.

Corroborando esta visão, Barcelos (2006), em um de seus artigos, afirma que crenças são

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (p. 16)

Contudo, a sua definição vai mais além, visto que, segundo a autora, crenças não só influem nas ações dos participantes, como também refletem os nossos atos e a situação em que estamos inseridos, havendo assim uma relação de troca. Além disso, as crenças não são estáveis, transformando-se ao longo da experiência, e são influenciadas por diversos fatores, sejam pessoais ou contextuais. Sendo assim, estas podem revelar-se paradoxais, pois nem sempre haverá coerência entre o discurso dos participantes acerca das crenças e as suas ações. A autora também afirma que crenças formam contextos sociais e culturais de aprendizes e professores e são formadas nos mesmos, e “tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas” (Barcelos, 2006, p. 19). Assim, percebe-se que Barcelos indica que dialogar acerca da prática em sala de aula contribui

para que as crenças sejam mais facilmente perceptíveis pelos educadores, acarretando uma concretização mais precisa das mesmas.

Numa perspectiva semelhante, Kalaja e Barcelos (2003) defendem uma visão de crenças como socialmente construídas e contextualmente situadas na linguagem ou discurso. Ela afirma, então, que as crenças “tornam-se diretamente observáveis como ações realizadas por meio da linguagem” (Kalaja & Barcelos, 2003, p. 87).

Ambas as autoras (Kalaja & Barcelos, 2003; Barcelos, 2006) indicam que, a partir do discurso do participante, se pode perceber as suas crenças. Contudo, isso não implica que as crenças espelhem a realidade e nem que as ações dos participantes irão condizer com o seu discurso.

Para Gonçalves (2002),

as concepções e crenças individuais são frequentemente partilhadas, organizam-se em verdadeiras teorias de senso comum mais ou menos difundidas na comunidade. Facilitam a adaptação e o funcionamento individual em muitas situações interpessoais. Na escola também assim é. Existe um corpo de conhecimento implícito, partilhado no seio do grupo. Mas, por uma razão ou por outra, alguns alunos parecem não partilhar de aspectos essenciais desse conhecimento tácito, não interpretam ou não agem em consonância nem de acordo com as expectativas. (p. 73)

Para que se possa observar mais claramente a variedade de terminologias e definições relacionadas ao tópico crenças, foi retomada uma tabela de autoria da professora Besime Erkmen (2010):

Tabela I – Terminologia e conceito do termo crenças (autoria de Erkmen, 2010, p. 17)²

Source	Term	Definition
Clark and Peterson (1986)	Teachers' theories and beliefs	“the rich store of knowledge that teachers have that affects their planning and their interactive thoughts and decisions” (p.258)
Richards and Lockhart (1996)	Beliefs	“the goals [and] values [that] that serve as the background to much of the teachers' decision making and action” (p.30)
Woods (1996)	Beliefs, assumptions and knowledge (BAK)	BAK is integrated sets of thoughts which guide teachers' action

² Tabela reproduzida com autorização da autora (ver Anexo C)

Richards (1996)	Maxims	personal working principles which reflect teachers' individual philosophies of teaching, developed from their experience of teaching and learning, their teacher education experiences, and from their own personal beliefs and value systems (1996: 293).
Richards (1998)	Implicit theories/ knowledge	personal and subjective philosophy and their understanding of what constitutes good teaching (p.51)
Sendan and Roberts (1998)	Personal theories	an underlying system of constructs that student teachers draw upon in thinking about, evaluating, classifying and guiding pedagogic practice' (p.230)
Borg (2003)	Teacher cognitions	"the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe and think in relation to their work" (p.81).
Tabachnick and Zeichner (2003)	Teaching perspectives	A coordinated set of ideas and actions used in teaching

Para além das definições por diferentes autores, encontradas na Tabela I, destaca-se a importância em se abordar crenças dos profissionais em pesquisas realizadas no campo educacional. De acordo com Soares e Bejarano (2008), “estudar crenças educacionais é se aproximar do pensamento e das ações dos professores que sabemos que não são movidos apenas pelo conhecimento, mas também e, sobretudo por suas crenças educacionais, mas também de homem, de mundo, dentre outras” (p. 59). Sendo assim,

1. “as crenças que os/as professores formulam sobre o processo pedagógico não se separam das questões pessoais, mas a ela se misturam, pois suas convicções são fruto das vivências pessoais e profissionais” (Soares & Bejarano, 2008, p. 66);
2. “as crenças são pensadas a partir de uma interpretação parcial da realidade, mas que são usadas para explicar genericamente diferentes situações, sem um conhecimento mais sistematizado do fato” (Soares & Bejarano, 2008, p. 68);

3. “as crenças influenciam na criação de estereótipos” (Soares & Bejarano, 2008, p. 68).

Compreende-se, a partir da argumentação dos autores, que crenças derivam primordialmente da relação dos professores com a sua profissão, mas também em união com valores pessoais, econômicos, políticos, dentre outros. Por isso, faz-se necessário investigar e analisar o *background* dos participantes para, assim, compreender de onde provêm tais crenças. Crenças não precisam de comprovações, mas sujeitam-se apenas ao que o indivíduo acreditar ser o correto ou verdadeiro, combinando-se informações, experiências e interpretações que vão se organizando umas com as outras.

Em uma linha semelhante, Johnson (1994) defende a pesquisa de crenças dos professores, afirmando que “teachers’ beliefs influence both perception and judgment which, in turn, affects what teachers say and do in classrooms” (p. 439). Além disso, as crenças dos professores desempenham um papel crucial no aprendizado dos professores, como o treinamento docente traduz-se na sua prática pedagógica. Sendo assim, a autora conclui que “understanding teachers’ beliefs is essential to improving teaching practices and professional teacher preparation programs”. (Johnson, 1994, p. 439)

Por outro lado, Soares e Bejarano (2008) ressaltam que “as crenças tendem a cristalizar-se com o objetivo de garantir a sua sobrevivência e, por isso, dificultam a sua transformação, no entanto, não são imunes às mudanças” (p. 65). Este argumento parece ser um consenso entre pesquisadores (Guskey 2002; Vieira-Abrahão, 2006) que acordam no entendimento de que mudanças nas teorias pessoais e na prática pedagógica dos professores não acontecem facilmente. Além disso, estas ocorrem de forma gradual, ou seja, os professores não substituem ou descartam suas crenças anteriores por completo. Ao invés disso, as crenças modificam-se, acrescentando elementos novos ou descartando crenças anteriores.

Pesquisas no campo de cognição (Pajares, 1992; Johnson, 1994; Woods, 1996) demonstram que professores em formação já apresentam certas crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem, antes mesmo de começarem a ensinar. Por isso, opta-se por entrevistar não apenas professores com anos de experiência, mas também os que estão em formação. Assim, pode-se observar se ocorrem mudanças de crenças influenciadas pela prática de ensino.

De acordo com Pajares (1992), as atitudes dos professores em sala de aula não se associam apenas ao treinamento que estes recebem na Universidade, mas também “include beliefs connected to attitudes about the nature of society, the community, race,

and even family. These connections create the values that guide one's life, develop and maintain other attitudes, interpret information, and determine behaviour” (p. 319).

Lortie (1975) identifica como possíveis fontes de crenças as experiências pessoais dos professores, como profissionais e como estudantes, assim como através da prática da observação. Possíveis fatores seriam também a personalidade, princípios educacionais e a influência de pesquisa ação (Richards & Lockhart, 1996).

Outros pesquisadores (Johnson, 1994; Richards & Lockhart, 1996; Woods, 1996; Silva, 2006) também valorizam a educação do docente como fonte de formação de crenças. Woods (1996) afirma que a aprendizagem da língua, experiências anteriores com docentes e o curso para formação de professores formam a bagagem por trás das crenças dos professores e a influencia como estes ensinam a língua.

Johnson (1994) reconhece que parte das crenças dos professores de inglês derivam das suas experiências como alunos e, possivelmente, a forma como aprenderam a língua definirá as suas futuras escolhas pedagógicas.

Richards e Lockhart (1996) apresentam e definem os fatores que influenciam as crenças dos professores da forma que seguidamente se parafraseia:

1. A experiência anterior dos professores como estudantes de língua: acredita-se que há uma tendência dos professores de imitar ou evitar comportamentos vistos anteriormente. Por exemplo, alunos que não concordam com a metodologia utilizada por seus professores tendem a evitar utilizá-las em sua sala de aula;
2. A própria experiência profissional: alguns professores baseiam-se no que funciona melhor, apoiando-se em experiências pessoais. Ao perceberem que certas escolhas pedagógicas não demonstram resultados, os professores passam a acreditar que aquela escolha não é correta;
3. A prática estabelecida pela instituição de ensino: muitos professores optam pela metodologia da instituição e acabam por considerá-la correta;
4. A personalidade: percebe-se que os professores se baseiam em preferências pessoais ao fazer escolhas pedagógicas;
5. A influência de estudos na área de educação: alguns professores optam por utilizar métodos que viram em conferências ou artigos acadêmicos;
6. A crença no método: docentes podem reproduzir escolhas pedagógicas de um determinado método educacional que acreditem ser correto e consistente.

(Ver Richards & Lockhart, 1996, p. 30)

Conclui-se que crenças “são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (Barcelos, 2006, p. 18). Diante da variedade de entendimentos acerca do tópico opta-se, neste trabalho, pela escolha da definição apresentada por Barcelos, pois esta parece ser bastante clara e engloba os conceitos necessários para o entendimento do que se discorrerá nesta tese. Assim, trabalhar-se-á com a noção de que crenças são “idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (Barcelos, 2001, p. 73). Além disso, optou-se por utilizar o termo crenças ao longo da pesquisa, por se considerar o mais apropriado e por aparentar ser o mais utilizado em pesquisas recentes.

1.2.A dissonância entre ações e crenças

Face ao exposto, e sabendo que as crenças são influenciadas pelas experiências vividas, crê-se ser necessário considerar outro fator perceptivelmente relevante para o estudo de crenças – a dissonância entre as ações dos docentes e as crenças contidas no seu discurso. Barcelos (2006, p. 27) utiliza o termo *dissonância* para se referir ao “desencontro entre as crenças e as ações” dos participantes, isto é, nem sempre aquilo que consta no discurso do participante como uma crença se refletirá na ação daquele. Visando esclarecer o seu conceito, Barcelos recorre à noção de Borg (2003) de que “a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças” (p. 91).

Segundo o autor, tal discrepância não implica forçosamente algo de negativo, mas pode ser vista “como o resultado da interação constante que existe entre as escolhas pedagógicas dos professores e suas percepções do contexto instrucional e, particularmente, dos alunos” (Borg, 2003, p. 94). Assim, há uma série de fatores contextuais que influem nas escolhas pedagógicas dos professores, pelo que nem sempre estes poderão atuar livremente segundo as suas crenças. Assim, percebe-se que os fatores contextuais desempenham, como defende o mesmo autor, “um papel importante em determinar até que ponto os professores conseguem programar a instrução de acordo com suas crenças” (p. 81).

Barcelos (2006) aponta que “as crenças exercem grande influência nas ações, mas as ações também podem influenciar as crenças” (p. 25). Assim, a autora estabelece três possíveis relacionamentos entre crenças e ações, quais sejam:

1. Relação de causa-efeito: caracteriza-se por um forte impacto nas crenças no nosso comportamento;
2. Relação interativa: em que ambos elementos (crenças e ações) influenciam-se mutuamente.
3. Relação hermenêutica: considera as complexidades que influenciam na relação entre ações e crenças como, por exemplo, o contexto e a existência de dissonâncias.

(Ver Barcelos, 2006, p. 25)

De acordo com Barcelos, o termo “hermenêutica” é definido por Richardson (1996) como “situar o pensamento e as ações do professor dentro das complexidades dos contextos de ensino” (p. 103, apud Barcelos, 2007, p. 120). Desta forma, é possível,

segundo Barcelos (2007) afirmar que as crenças e ações do professor podem ser divergentes, principalmente devido a fatores contextuais.

Desenvolvendo o tópico, Johnson (1994) discorre acerca da possibilidade de haver um desencontro entre ações e crenças. Segundo ela, os professores podem adotar posturas que não condizem com o que pensam ao se verem sobrecarregados com as forças atuantes sobre a sala de aula. Johnson (1994) afirma também que ao serem questionados sobre um desencontro entre as ações e as crenças, os professores “blame on circumstances they perceived as beyond their control, or simply continued to rely on instructional practices that they admitted were inconsistent with their projected images of themselves as teachers and of teaching (p. 450).

Barcelos (2006) sintetiza, baseando-se em outras fontes, possíveis fatores contextuais que influenciam as crenças e podem acarretar ações divergentes.

1. Rotina da sala, maneira de aprender dos alunos, material didático (Fang, 1996);
2. Crenças dos professores sobre as expectativas e crenças dos alunos (Borg, 1998);
3. Políticas públicas escolares, testes, disponibilidade de recursos, condições de trabalho (carga horária), disposição da sala de aula, exigências dos pais, dos diretores, da escola e da sociedade (Borg, 2003);
4. Salas cheias, alunos desmotivados, pressão para se conformar com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos (Richards & Pennington, 1998);
5. Abordagem ou cultura de aprendizagem do aluno, do material didático e de terceiros (Almeida Filho, 2002).

(Barcelos, 2006, p. 29)

Conclui-se que a ação dos docentes nem sempre espelhará fielmente as suas crenças, visto que há outros elementos que as condicionam, sejam eles contextuais, sociais ou resultantes da própria falta de consciência dos docentes quanto às suas crenças.

1.3.Mudanças nas crenças

Havendo a possibilidade de crenças e ações se desencontrarem, surge assim outro questionamento quanto à estabilidade das crenças: estas podem ou não mudar? Segundo Barcelos (2006), “as crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificados por elas” (p. 19). Assim, a autora assevera que é possível que as crenças que possuímos se alterem ao longo do nosso percurso de formação profissional, ou seja, as experiências vivenciadas influenciam constantemente a forma como vemos e entendemos o que está ao nosso redor.

A importância de se observar as mudanças sofridas pelas crenças, visto que estas, segundo a pesquisadora (Barcelos, 2007), estão relacionadas com o “próprio contexto educacional. Afinal de contas, educar é provocar mudanças ou criar condições para que elas aconteçam, sempre partindo de um lugar que, no caso, são nossas crenças a respeito do mundo que nos cerca” (Barcelos, 2007, p. 110). Segundo a mesma fonte, as crenças, necessidades e expectativas dos alunos parecem ser um dos principais fatores responsáveis por afetar a prática do professor e as suas crenças. Por esta razão, percebe-se o papel crucial que fatores como contexto e interação podem desempenhar nas crenças. Estes podem exercer uma influência direta tanto nas ações quanto nas crenças, provocando, inclusive, mudanças.

Ao se analisarem as mudanças sofridas pelas crenças em docentes ou discentes, deve-se estar ciente de que tal processo não é tão simples quanto possa parecer. De acordo com Barcelos (2007), “a mudança de uma crença torna-se difícil então, pois, como estão interconectadas umas às outras, é preciso que haja uma desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas” (p. 118).

Woods (1996) sugere que fatores como interação e reflexão representam fortes catalisadores de mudanças, visto que é ao interpretar os eventos, avaliando-os de acordo com essas interpretações e insumos dessas avaliações no planejamento e na realização de ações subsequentes, que a mudança – tanto na prática do professor quanto em um curso em desenvolvimento – ocorre. Observa-se, então, que os professores parecem estar em contínuo processo de interpretação dos eventos em sala de aula. Por outras palavras, as reflexões dos docentes acerca da prática pedagógica acarretam desconstruções e reconstruções dos acontecimentos vivenciados por eles. Tal processo pode levar o

profissional a planejar ações pedagógicas subsequentes e, em última instância, gerar mudanças na sua prática.

Segundo Dewey (1938), há um processo de continuidade que entrelaça as experiências vividas, as ações do participante e as crenças, cada qual modificando-se simultaneamente. Assim, as experiências contêm algo do passado e modificam as ações futuras.

Miccoli (2010) defende que as três dimensões - experiências, crenças e ações - atuam mutuamente e podem resultar em processos distintos, que podem ser observados na citação que se segue:

As experiências, como vimos, levam ao desenvolvimento de crenças, que, por sua vez, influenciam as ações de professores. No segundo, uma crença pode levar a uma ação e essa a uma experiência diferente da anterior. No terceiro, uma ação leva a uma experiência e essa a uma nova crença. (p. 161)

Em uma pesquisa realizada com professores universitários, Kudiess (2005) constatou que, “sempre que em contato com novas experiências, [os professores] passam por um processo de amadurecimento, seja através dos questionamentos dos professores, reflexões, conflitos, dúvidas ou simplesmente pela assimilação de novos conhecimentos, informações e aprendizagens” (p. 79). Consequentemente, tais crenças podem vir a transformar-se em outras, pois sofrem mudanças, ou resultam na assimilação de novas informações, que contribuem para a adaptação das crenças dos professores a uma situação específica.

Nos Parâmetros Curriculares (Brasil, 1998), adotado em escolas brasileiras, já se aborda a existência de mudanças de crenças. Segundo o documento em causa:

Pensava-se que seria suficiente que o professor fosse exposto a princípios para que sua prática mudasse imediatamente ao abraçar uma nova proposta. Hoje em dia, contudo, sabe-se que o processo é muito mais demorado e complexo, pois a pesquisa indica que, embora os professores compreendam princípios teóricos, ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores. (p. 109).

Como se pode ver no início do capítulo, várias são as razões para a ocorrência de mudanças nas crenças dos profissionais. Podem estas ocorrer de forma voluntária ou não. Mudanças voluntárias ocorrem quando os professores percebem, por exemplo, que suas práticas pedagógicas não surtem o efeito desejado, ou são simplesmente ineficazes (Freeman, 2002). Mudanças involuntárias ocorrem por motivação política, cultural ou obrigações institucionais (Richardson & Placier, 2001).

Tillema (2000) atenta sobre a importância em se distinguir mudança de crenças e a formação das mesmas, i.e., crenças que são formadas através da observação ou aprendizagem. Segundo o autor, a formação de crenças ocorre de forma gradual e pode ser facilmente alterada. Sendo assim, crenças podem ser questionadas, resultando em mudanças nas crenças anteriores. Negociando crenças anteriores com as experiências vivenciadas no presente, pode haver a mudança da crença antiga. Contudo, há a possibilidade de uma rejeição às mudanças, principalmente quando estas derivam de uma fonte involuntária.

Segundo Ferguson (1993), mudanças de crenças podem provocar nos docentes uma sensação de “loss, anxiety and risk” (p. 30), i.e., ao sair da zona de conforto, os docentes sentem-se inseguros com relação a tais mudanças. Os profissionais podem conscientemente optar por não adotar novas estratégias ou persistir em práticas ineficazes por medo de arricar-se. Além disso, a influência de fatores externos pode também impedir os professores de adotarem novos métodos, tais como, o medo da reação dos alunos ou da instituição onde trabalham.

Assim, conclui-se que as crenças estão em evolução, visto que não só sofrem influência das experiências vividas no passado, como também moldam ações futuras. Mudanças nas crenças dos professores, no geral, envolvem por um lado uma desconstrução de crenças anteriores ou ocorrem a partir da inserção de novas crenças. Diante da quantidade de informações a que temos acesso diariamente e dos fatores sociais e contextuais presentes nas experiências que vivenciamos, é válido afirmar que somos bombardeados com conteúdos que podem acarretar alterações em nossas crenças. Somos participantes em processos de constante desconstrução daquilo em que acreditamos e que, conseqüentemente, substituímos por crenças distintas. Contudo, faz-se necessário constatar que nem sempre tais desconstruções provocam mudanças, por vezes os profissionais devem conscientemente perceber que suas crenças são ineficazes, e, portanto, necessitam de alterações.

1.4. Métodos utilizados na pesquisa de crenças

Segundo Barcelos (2006), em meados dos anos 80, no início das investigações acerca das crenças, o método mais utilizado era o questionário fechado. Contudo, percebe-se ao longo das pesquisas, que estes não se configuram como a escolha mais confiável. Barcelos afirma que “o uso desse instrumento sozinho apresenta sérios

problemas para a pesquisa de crenças” (2006, p. 21). Em uma linha semelhante, Dufva (2003) afirma que investigações baseadas apenas em questionários fechados são problemáticas, pois estas não necessariamente indicam as crenças dos profissionais, mas na verdade como as pessoas se relacionam com as afirmativas apresentadas a elas pelo pesquisador. De acordo com a autora, “it is a mistake to analyse beliefs without considering the social and cultural context” (Dufva, 2003, p. 143).

Recomenda-se, assim, a utilização de outros métodos que, observados em conjunto, forneçam dados mais precisos e confiáveis. Barcelos (2006) aponta como possíveis métodos as entrevistas estruturadas, análise de discurso e de repertório interpretativo, narrativas de vida e diários reflexivos. Outro método pouco utilizado, mas que demonstra resultados, é a utilização de desenhos, como forma de observação de crenças. Em 2008, o pesquisador Lima observou, a partir de desenhos de alunos do 5º ano, de que forma estes definiriam uma sala de aula ideal.

Novas tendências de formação de professores sugerem estudos de crenças com base em reflexões, realizadas pelos profissionais. Segundo Marcelo Garcia (1999), considera-se essencial a formação de professores conscientes e reflexivos, cujo olhar crítico garanta um constante desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Assim, espera-se formar profissionais que busquem uma melhoria em termos de Pedagogia. Para Moreira e Monteiro (2010), “uma forma de conduzir esse processo reflexivo é eleger as crenças do professor como objeto de reflexão” (p. 206).

Tanto no Brasil como no exterior, pesquisas de autores, como Pajares, 1992; Almeida Filho (2002), Barcelos (2001, 2006) e Vieira-Abrahão (2006), apontam para a necessidade em se observar as crenças de profissionais da área de Educação e os benefícios de refletir sobre sua prática, sejam elas fomentadas durante a formação dos professores ou posteriormente, quando estes já estejam atuando em sala de aula. Para Pajares (1992), a importância em se observar atentamente as crenças dos professores dá-se pela influência que estas trazem nas percepções e escolhas pedagógicas dos profissionais. Por serem, de certa forma, constituídas por julgamentos, as crenças, consequentemente, afetam no comportamento em sala de aula, na metodologia optada, na ação dos professores em sala, nos conteúdos e métodos de avaliação, dentre outros.

Para Barcelos (2001), o estudo de crenças pode ser realizado a partir de três abordagens distintas:

1. Abordagem normativa: abordagem que se baseia na utilização de questionários com escalas do tipo Likert. Estes apresentam afirmativas e os

participantes respondem se concordam ou discordam das mesmas. Normalmente, neste tipo de abordagem a relação entre crenças e ações não ocorre de maneira representativa. Os estudos incluídos na abordagem normativa, em geral, descrevem e classificam os tipos de crenças que os aprendizes apresentam. A maioria desses estudos faz conexões entre as crenças e o ensino autônomo. Na abordagem normativa, as crenças sobre aprendizagem de línguas são definidas como opiniões e aparecem de forma descontextualizada, tornando esta abordagem problemática (Ver Barcelos, 2001, p. 76).

2. Abordagem metacognitiva: abordagem que se baseia em entrevistas semi-estruturadas, relatos, questionários semi-estruturados, dentre outros. Busca-se observar o discurso dos participantes e, a partir da análise da fala, refletir quais as crenças apresentadas. Esta é uma modalidade que fomenta a reflexão dos participantes sobre suas práticas (Ver Barcelos, 2001, p. 79).
3. Abordagem contextual: abordagem cujas investigações ocorrem através de observações de sala de aula, tendo o contexto como foco da pesquisa. Passam-se a considerar, assim, não apenas as crenças, mas um foco investigativo na relação entre as crenças e a prática profissional. Neste método, utilizam-se ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações (Ver Barcelos, 2001, p. 80).

Barcelos (2001) argumenta ainda que parece ser mais confiável uma combinação de abordagens múltiplas, i.e., utilizando-se de questionários, entrevistas e observações. Além disso, os resultados de tais pesquisas comprovam que a relação entre ações e crenças é estreita e largamente influenciável, podendo assim acarretar em mudanças ou dissonâncias. Similarmente, Vieira-Abrahão (2006) defende uma pesquisa qualitativa e uma combinação de instrumentos.

Em resumo, a pesquisa no campo de crenças avançou em respeito à utilização e aplicação de métodos para a coleta de dados. Ressalta-se, assim, a escolha de métodos distintos, que favoreçam a triangulação dos dados coletados e garanta uma maior confiabilidade dos resultados. Para esta tese, optou-se por uma coleta de dados através de questionários semi-abertos, cuja análise será de carácter qualitativo e quantitativo, e o uso de diários reflexivos direcionados a partir de questões.

Síntese do capítulo

No capítulo 1 observou-se que o conceito de crenças é amplo e, portanto, considerado problemático por alguns pesquisadores (Pajares 1992; Woods, 1996; Silva, 2010). Diante desta variedade, optou-se por a definição considerada mais apropriada para esta pesquisa, i.e., “idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (Barcelos, 2001, p. 73).

Percebeu-se também que as crenças são dinâmicas e flexíveis, posto que se modificam de acordo com as experiências vivenciadas pelos indivíduos (Almeida Filho, 2002; Barcelos, 2006; Vieira-Abrahão, 2006). Além disso, por serem influenciadas pelo contexto dos indivíduos, as crenças e as ações pessoais podem apresentar dissonância com as ações pessoais (Woods, 1996). Isto ocorre por vezes devido a influência de fatores contextuais externos, que no caso de professores podem ser os alunos, a escola, os pais e o currículo. Miccoli (2010) aponta três dimensões - experiências, crenças e ações – que constantemente relacionam-se, gerando a possibilidade de mudança e dissonância.

Quanto aos instrumentos utilizados para a pesquisa de crenças, percebe-se que esta pesquisa adotou uma abordagem normativa, através de um questionário fechado, e metacognitiva, com instrumentos que coletam o discurso dos participantes. A junção de ambas as abordagens tem por objetivo garantir uma maior confiabilidade na análise dos resultados, garantindo que crenças não sejam analisadas de forma descontextualizada.

CAPÍTULO 2

O PROFESSOR REFLEXIVO

No segundo capítulo apresenta-se o entendimento e a origem da prática reflexiva, como um fator para desenvolvimento profissional. Foca-se na compreensão do termo professor reflexivo e nas implicações da adoção da prática reflexiva para o ensino de língua. Além disso, observa-se como tal prática vem sendo desenvolvida a partir de diários reflexivos.

Este capítulo subdivide-se em três seções distintas, quais sejam:

1. A definição do termo “professor reflexivo”, partindo das teorias de Dewey (1910) e Schön (1983);
2. A compreensão do papel da prática reflexiva para o desenvolvimento profissional do professor (Perrenoud, 2002; Farrell, 2007) e a apresentação do ciclo reflexivo, proposto por Wallace (1998);
3. A adoção de uma prática reflexiva através de diários e a importância destes para esta tese (Zabalza, 1994; Alarcão, 1996; Matos, 2014)

2.1. Definição do professor reflexivo

In some cases, a belief is accepted with slight or almost no attempt to state the grounds that support it. In other cases, the ground or basis for a belief is deliberately sought and its adequacy to support the belief examined. This process is called reflective thought; it alone is truly educative in value (Dewey, 1910, pp. 1-2)

O conceito de profissional reflexivo não é algo novo. O termo *Reflective Action* surge em meados de 1910, sendo caracterizado por Dewey (1910) como “[an] active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought”. (p. 6). Segundo o autor, “demand for the solution of a perplexity is the steadying and guiding factor in the entire process of reflection” (1910, p. 11). Dewey caracteriza os seguintes elementos como responsáveis pelo processo de reflexão:

1. a state of perplexity, hesitation, doubt;
2. an act of search or investigation directed toward bringing to light further facts which serve to corroborate or nullify the suggested belief.

(Dewey, 1910, p. 9)

Através de uma busca por soluções, o profissional reflexivo questiona as suas crenças, modificando-as por vezes. Em sua obra, *How we think* (1910), Dewey propõe cinco passos para resolução de um problema através de “reflective thinking”.

1. A felt difficulty;
2. Its location and definition;
3. Suggestion of possible solution;
4. Development by reasoning of the bearing of the suggestion;
5. Further observation and experiments leading to its acceptance or rejection.

(Dewey, 1910, p. 72).

Dewey relembra que as fases propostas constituem apenas um esboço de aspectos tidos como indispensáveis ao pensamento reflexivo. Sendo assim, o autor afirma não haver uma sequência nas fases, ou sequer uma distinção entre elas. Posto isto, considera-se que os passos são apenas distintos dentro do corpo de uma investigação ou reflexão. A extensão da terceira e quarta fases é o que distingue uma experiência claramente reflexiva de outra no nível do método de experiência e erro (Dewey, 1910).

Na mesma senda de Dewey, Schön (1983), em sua obra *Reflective Practioner*, analisa o papel da reflexão como um todo, abrangendo tal conceito em diversas profissões. Schön define a prática reflexiva como a capacidade de refletir sobre a ação e de se envolver em um processo de aprendizagem contínua, afirmando também que esta é uma das características que definem a prática de um profissional. Segundo ele, através da prática reflexiva podemos perceber e criticar aquilo que vivenciamos. Além disso, ao sermos confrontados com situações desafiadoras, a reflexão auxilia na tomada de decisões. Em 1987, Schön lança a obra *Educating the Reflective Practitioner*, em que discorre com maior precisão acerca de dois tipos de prática reflexiva: *reflection in action* e *reflection on action*. No primeiro caso, a reflexão “serves to reshape what we are doing while we are doing it” (1987, p. 26), ao passo que “we reflect *on* action, thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome” (Schön, 1987, p. 26). A presente pesquisa recorre ao processo de *reflection on action*, visto que, através das reflexões guiadas e questionários, os participantes serão conduzidos a repensar sobre práticas anteriores.

Ao longo desses estudos, percebe-se que “a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência” (Perrenoud, 2002, p. 13). Para Perrenoud (2002), “a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação” (p. 13). Importa salientar que a prática reflexiva, além de motivada por fatores internos e externos, também necessita da presença de conceitos e teorias que sustentem e induzam o profissional a refletir sobre determinados aspectos das experiências vivenciadas em sala de aula. Perrenoud (2002) afirma ainda que “a experiência singular só produz aprendizagem se ela estiver estruturada em conceitos”, isto é, “a reflexão é mais fecunda se também ativada com leituras, formações, e saberes acadêmicos ou profissionais construídos por outros” (p. 52). Ainda segundo o mesmo, “o capital de saberes acumulados tem dupla função: ele guia e espreita o olhar durante a interação, em seguida, ajuda a ordenar as observações, a relacioná-las a outros elementos do saber, a teorizar a experiência” (p. 53).

2.2. O desenvolvimento profissional do professor e o ciclo reflexivo

Embora o conceito de Schön seja claramente relevante para a discussão proposta nesta pesquisa, deve-se estreitar a noção de *Reflective Practitioner* quanto ao ensino de línguas. Como mencionado anteriormente, desde há tempos tem-se discutido a importância do profissional reflexivo e do que caracteriza a prática reflexiva. Contudo, atualmente fala-se bastante na prática reflexiva de educadores, sejam profissionais formadores ou em formação. Para Farrell (2007), Dewey não apenas convidou os professores à prática reflexiva, como também apontou que profissionais que a praticavam apresentavam os seguintes atributos: uma mente mais aberta, responsabilidade e entusiasmo. Farrell (2007) afirma que, atualmente, a expressão prática reflexiva é bastante utilizada, pelo que tem sido significativamente promovida na maioria dos programas educacionais. Segundo o mesmo, “most educators agree that some form of reflection is desirable for all teachers” (Farrell, 2007, p. 3).

A prática reflexiva implicaria que “teachers must subject their own beliefs of teaching and learning to critical examinations, by articulating these beliefs and comparing these beliefs to their actual classroom practices to see if there are any contradictions between practice and underlying beliefs” (Farrell, 2007, p. 9). Contudo, embora haja o incentivo de adotar uma prática reflexiva em sala de aula, ainda se questiona: quais seriam os benefícios de tal prática, e por que se devem formar professores para que eles possam refletir sobre a sua prática?

Para Farrell (2007), há diversos benefícios para o educador que adota uma prática reflexiva, dentre os quais encontram-se: auxilia o professor a tornar-se mais confiante sobre suas decisões; ajuda-o a refletir criticamente sobre todos os aspectos de seu trabalho e a desenvolver estratégias de intervenção ou mudança; e propicia informações para que este tome as decisões apropriadas às mais diversas situações. Através da reflexão, espera-se compensar a superficialidade da formação profissional, favorecendo a acumulação de saberes de experiência, possibilitando uma evolução rumo à profissionalização e permitindo que o profissional enfrente a crescente complexidade das tarefas que lhe são impostas. Assim, o processo reflexivo ocorre como um indicativo de desenvolvimento profissional na medida em que “teachers actively construct their theory of teaching by, among other things, reflecting on their beliefs systems and examining how these beliefs are translated (or not) into actual classroom practice” (Farrell, 2007, p. 30).

Similarmente, Wallace (1998) sugere que a prática reflexiva aliada às experiências vivenciadas no meio profissional compõem um processo denominado, pelo autor, de ciclo reflexivo. Segundo ele, esse processo de reflexão promove uma maior capacitação profissional do participante. O autor resume-o através do esquema abaixo:

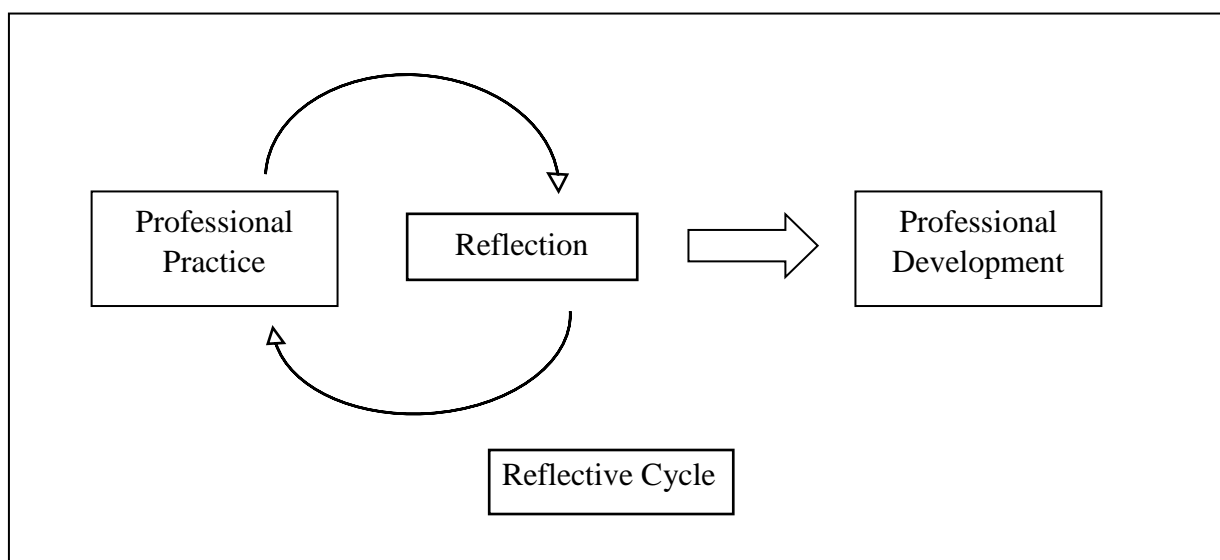


Figura 1 - O ciclo reflexivo e o desenvolvimento profissional (Wallace, 1998, p. 13)

Sendo assim, observa-se a relevância de se aderir a uma prática reflexiva constante, que deve ser fomentada mediante leituras e teorias, posto que o professor é “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência” (Perrenoud, 2002, p. 13). Com base no ciclo reflexivo proposto por Wallace (1998), concebe-se a formação profissional como um processo contínuo, cujas fases se repetem constantemente. Um professor reflexivo irá deparar-se frequentemente com episódios conflituosos em sala de aula, que lhe revelarão a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre a sua prática. Note-se que tal modelo privilegia a reflexão em busca de competência profissional, descartando reflexões não menos importantes, como a reflexão sobre a escola e a educação como processo reflexivo na formação inicial de professores inscritos em contextos sócio históricos da prática educativa, e sobre o ensino-aprendizagem como uma atividade conduzida dentro do seu contexto de ocorrência.

2.3. A prática reflexiva através de diários

Desde o fim da década de 1990, diários reflexivos têm sido utilizados e pesquisados em cursos de formação de professores. Pesquisadores no ramo da Linguística Aplicada argumentam que os professores, se aprenderem a fazer anotações sobre a prática após a sua ocorrência e a refletir sobre ela, poderão aprender a refletir com sistematicidade sobre o seu ensino e a aprendizagem dos seus alunos, a identificar problemas na prática e a gerar mudanças em seu contexto de ensino (Zabalza, 1994; Alarcão, 1996; Almeida, 2010). Ademais, na ausência de outros suportes profissionais durante o processo de reflexão, o diário pode servir como uma espécie de interlocutor, alguém com quem o professor pode partilhar as suas dúvidas e questionamentos sobre a prática (Cruz & Reis, 2002). Além de ajudar os professores a refletirem com sistematicidade e de servir como apoio e interlocutor, os instrumentos reflexivos, de acordo com os pesquisadores, podem levar os docentes a aprenderem a articular teoria e prática, na medida em que tentam entender e explicar os registros de seu ensino e/ou da aprendizagem de seus alunos.

Quanto à definição do termo diário reflexivo ou de aula, não parece haver um consenso entre os autores. Assim, optou-se por utilizar o conceito proposto por Zabalza (1994), o qual defende que os diários representam

o registo mais ou menos sistemático do que acontece nas nossas aulas. Pode ser usado individualmente ou em grupo, escrito pelo professor ou pelos alunos, abordando temáticas gerais (...) ou temáticas específicas (...). De qualquer uma das modalidades de uso do diário que empreguemos, poderemos extrair uma espécie de radiografia de nossa docência (p. 24).

Entende-se assim que “o ensino é uma atividade profissional reflexiva” (Zabalza, 1994, p. 10), em que o trabalho desenvolvido pelo docente “só se auto esclarece a partir da sua própria verbalização (oral e escrita)”. Conclui-se, portanto, que “o diário de aula pode ser um instrumento adequado para conhecer o professor e os seus problemas” (Zabalza, 1994, p. 10).

Tomando por base o proposto por Zabalza (1994), percebe-se que os diários podem assumir variadas formas. No caso específico desta pesquisa, serão diários elaborados pelos docentes, a partir de questões colocadas pelo investigador. Assim, os professores refletem sobre as suas aulas, motivados por direcionamentos. A fim de enfatizar tal característica, optou-se por utilizar o termo “reflexões guiadas”, ao fazer referência à escrita pelos participantes desta pesquisa.

Relativamente aos diários de aula, enquanto instrumento de investigação, Vázquez e Angulo (2003) afirmam que os manuais de investigação qualitativa reconhecem a importância que estes apresentam na compreensão da ‘vida real’ das situações ou pessoas em estudo. Neste sentido, os autores defendem que o diário de aula se assume como um registo da realidade concreta, permitindo assim que permaneçam vivos os dados, os sentimentos e as experiências. Deste modo, constitui a expressão dos dados formais, das preocupações, decisões, fracassos, sensações, enfim, a captação de todo o processo inerente à leção de uma aula. Optou-se, assim, por reflexões guiadas, devido à presença de elementos da ‘vida real’ que corroboram uma apreciação comparativa com os dados obtidos nos questionários online. Busca-se realizar uma análise qualitativa de ambos, investigando possíveis elos nas crenças dos professores. Haverá divergências significativas entre a crença apresentada de forma abstrata e o descrito com base na prática concreta?

Em sua tese de Doutorado, Maria Ellison de Matos (2014) afirma que os estudos relacionados à reflexões de docentes ocorrem de duas formas distintas, através de narrativas livres dos docentes, ou diários reflexivos direcionados pelos pesquisadores. Segundo a pesquisadora, “the first type leads to analysis of emergent, inductive themes; the second begins by establishing deductive criteria for analysis which may include further aims related to types of reflection about this specified content” (p. 132). Nesta pesquisa, adotaremos a segunda categoria de diários reflexivos, visto que os professores receberam perguntas norteadoras, e focam suas reflexões em temas específicos.

Matos (2014) elabora também em sua pesquisa, acerca das dificuldades dos professores em estruturar e manter uma reflexão de forma contínua. Para a autora,

the challenge is as great whether the teachers involved are beginners or experienced. Experienced teachers naturally bring different degrees and levels of knowledge than those without experience. This knowledge will already constitute practical knowledge gained from years of experience in the classroom. It is a knowledge that will also contain teachers’ own theories of teaching. The challenge is to provide opportunities for the development of new knowledge which does not conflict with such theories, but rather allows these to be re-evaluated and understood in a new light, as well as test this in practice and ensure that this leads to development. (Matos, 2014, p. 146)

Far-se-á uso de diários reflexivos com o intuito de aceder a conhecimentos, reconstruir experiências e entender concepções que orientam a prática do professor na sala de aula (Ortenzi et al, 2001). Entende-se, assim, que a automonitorização, propiciada pelos diários, constitui um mecanismo importante para que o professor reflita

criticamente sobre suas ações e atitudes em sala de aula e as entenda. Para a recolha de dados, optou-se por uma variante do diário (denominada nesta pesquisa por reflexões guiadas) como instrumento para coleta de dados, considerando-se o fato de que, ao elaborá-lo, o professor não só descreve as suas ações pedagógicas, mas também tem a oportunidade de as interpretar (Zabalza, 1994).

Contudo, deve-se atentar para uma utilização significativa dos diários reflexivos. A simples descrição da experiência diária dos professores não acarreta, automaticamente, em um crescimento profissional. Segundo Day (1993), “reflection is a necessary but not sufficient condition for learning. Confrontation either by self or others must occur. Teachers need challenge and support if their professional development is to be enhanced” (p. 88).

Síntese do capítulo

No capítulo 2 observaram-se as teorias acerca do ciclo reflexivo (Wallace, 1998) e o papel do pensamento reflexivo para o desenvolvimento profissional do professor. Tomou-se por base os ensinamentos de Dewey (1910) e Schön (1983) para investigar a importância da reflexão na prática educacional, ocorra ela durante ou após as aulas.

Observou-se também que a adoção da prática reflexiva traz numerosos benefícios para o docente (Farrell, 2007), dentre os quais, auxilia o professor a tornar-se mais confiante sobre suas decisões; ajuda-o a refletir criticamente sobre todos os aspectos de seu trabalho e a desenvolver estratégias de intervenção ou mudança; e propicia informações para que estes tomem as decisões apropriadas às mais diversas situações.

Por fim, destacou-se a utilização de diários reflexivos por professores para promover uma melhoria das práticas acadêmicas através da revisão das ações docentes em sala de aula (Zabalza, 1994). Ao descreverem suas ações e escolhas pedagógicas, os professores podem revisitá-las e refletir sobre as mesmas, acarretando em possíveis modificações em suas crenças ou ações. Busca-se, então, através dos diários incentivar uma postura crítica de automonitorização que, conseqüentemente, motive os professores a buscarem formas de aprimoramento. Nesta pesquisa adotou-se uma abordagem direcionada pela pesquisadora, posto que os participantes confeccionaram reflexões guiadas a partir de perguntas, previamente elaboradas.

CAPÍTULO 3

O INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL

Neste capítulo apresenta-se o conceito de língua franca e busca-se compreender como o inglês tornou-se uma língua utilizada em diversos contextos internacionais. Com o auxílio de teorias sociolinguísticas, explicita-se o modelo de Kachru (1982), largamente adotado em pesquisas sobre a temática “World Englishes”. Além disso, serão debatidas as consequências do status do inglês como língua franca para a Didática e a forma como os manuais abordam conceitos linguísticos e culturais.

Este capítulo subdivide-se em três seções distintas, apresentadas na seguinte ordem:

1. A conceitualização do termo língua franca, observando a dimensão em que o inglês é adotado como língua franca (Firth, 1996; Crystal, 1997; Seidlhofer, 2011);
2. O motivo pelo qual a língua inglesa tornou-se uma língua internacional e adotada em contextos globais (Crystal, 1997; Seidlhofer, 2011);
3. O entendimento do conceito de “World Englishes” e o modelo proposto por Kachru (1982), dividindo o uso do inglês em três dimensões. Ademais, observa-se como o entendimento de língua franca influencia no ensino do inglês (Kachru, 1982; Jenkins, 2000, 2009).

3.1. O que se entende por língua global?

O que se entende por língua global? Atualmente, pesquisadores (Firth, 1996; Crystal, 1997; Seidlhofer, 2011) referem-se ao inglês como *lingua franca*, ou língua global. Certamente há distinções entre ambos os termos, os quais necessitam de maiores esclarecimentos. Primeiramente, deve-se ter em mente que o conceito de língua franca não se cinge à língua inglesa (Crystal, 1997).

Muitas línguas, além de crioulos e *pidgins*, assumem a função de língua franca em determinadas comunidades. Por exemplo, em Papua Nova Guiné, onde se estima que há mais de 850 línguas faladas, faz-se necessária a presença de uma língua comum, utilizada para fins de comunicação (Crystal, 1997). A língua utilizada oficialmente é Tok Pisin, caracterizada como *pidgin*, embora considerada um dialeto derivado da língua inglesa.

Percebe-se, então, que o significado de língua franca é o de uma língua contato, i.e., uma língua adotada para que haja comunicação entre pessoas cuja língua materna difere. Jenkins (2007) defende que *lingua franca* representa “a contact language used among people who do not share a first language, and is commonly understood to mean a second (or subsequent) language of its speakers” (p. 1), papel desempenhado atualmente pela língua inglesa.

Para Firth (1996), “English is used as a 'lingua franca' – a 'contact language' between persons who share neither a common native tongue nor a common (national) culture, and for whom English is the chosen foreign language of communication” (p. 240). Por outro lado, a referência ao inglês como língua global apresenta uma dimensão maior do que a da utilização do inglês como língua franca, pois já não engloba apenas uma comunidade específica, mas sim a totalidade do contexto internacional (Crystal, 1997). O inglês é hoje utilizado como língua franca global, ou seja, adotado por uma maioria de indivíduos que almejam comunicar-se com pessoas que possuem uma língua materna diferente da sua. O inglês assume tal função não apenas em contexto social, mas também político e econômico. Crystal (1997) afirma que “a language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country” (p. 3). Para alcançar este *status*, “a language has to be taken up by other countries in the world. They must decide to give it a special place within their communities” (Crystal, 1997, p. 4). Contudo, o que seria uma posição de destaque? Segundo o autor, a língua pode adquirir posição de destaque de duas formas: caso seja considerada como segunda língua oficial, ou seja, um meio de comunicação utilizado pelo governo,

comunicação social ou demais instituições de um país; ou, se for ensinada como língua estrangeira obrigatória nas escolas, o que ocorre em países como, por exemplo, China, Brasil e Rússia.

Consequentemente, diante da realidade intercultural, a língua global já não se rege pelo falante nativo e pela sua cultura, havendo assim uma desconstrução do modelo ideal de pronúncia (Jenkins, 2006). Linguistas defendem que a noção do falante nativo ideal cede espaço à legitimação das variantes linguísticas padrão, reconhecendo que a língua inglesa possui diversas variantes linguísticas, todas de igual valor, que surgem a partir da interação das várias culturas (Seidlhofer, 2011). Cook (1999) argumenta que “language professionals often take for granted that the only appropriate models of a language’s use come from its native speakers” (p.185). Segundo o autor, a visão de que alunos de língua devem aprender a pronúncia de um falante nativo acaba por criar um ideal impossível para o aluno. O autor sugere que “L2 users be viewed as multicompetent language users rather than as deficient native speakers” (Cook, 1999, p. 185).

Assim, o inglês como língua franca “features word, grammatical patterns, and discourse conventions from diverse languages and English varieties that speakers bring to the interaction” (Canarajah, 2007, pp. 925-926). O inglês passa, então, a pertencer a uma “virtual speech community”, caracterizando-se como um “shared resource” (Canarajah, 2007). As implicações para o ensino da língua são numerosas, o que se discutirá mais adiante.

3.2. Por quê a língua inglesa?

Como apontado na Introdução, as constantes mudanças acarretadas pelo mundo moderno e tecnológico trazem como consequência uma maior interação entre as nações. A demanda por uma língua global surge a par da globalização, devido à necessidade de os países comunicarem-se uns com os outros. Crystal (1997) argumenta que “the prospect that a língua franca might be needed for the whole world is something which has emerged strongly only in the twentieth century, and since the 1950s in particular” (p. 12). Surge, então, uma pressão maior para a adoção de uma língua que possibilite a comunicação entre países em contextos específicos, por exemplo, em instituições internacionais como UNESCO, UNICEF, dentre outras. Uma possível alternativa à implementação da língua franca tornar-se-ia inviável, devido aos custos excessivos com traduções.

Uma língua global ocupa uma posição de destaque em países cuja língua oficial poderá ser diferente, urge compreender os motivos pelos quais a língua inglesa recebe esta caracterização. Será o inglês a língua com o maior número de falantes nativos? Não necessariamente. Ao considerar o número de falantes de Mandarim, certamente haveria dúvidas quanto à escolha do inglês como língua global. Contudo, em um curto espaço de tempo, a língua inglesa deixou de ser “the native language of a relatively small island nation” para se tornar “the most widely taught, read, and spoken language that the world has ever known” (Kachru & Nelson, 1996, p. 71). Que razões motivaram o súbito crescimento da língua inglesa?

Sabe-se que o inglês possui estatuto de língua oficial em mais de 70 países, dentre os quais, Índia, Gana, Singapura e Nigéria. Além disso, “English is now the language widely taught as a foreign language – in over 100 countries” (Crystal, 1997, p. 5). Retomando as afirmações de Crystal mencionadas na seção acima, uma das razões pela qual uma língua se torna global deve-se ao fato de ser largamente lecionada em escolas. Contudo, mais do que isso,

the present-day world status of English is primarily the result of two factors: the expansion of British colonial power, which peaked towards the end of the 19th century, and the emergence of the United States as the leading economic power of the 20th century. It is the latter factor which continues to explain the position of the English language today (Crystal, 1997, p. 106).

Seidlhofer (2011) argumenta que o fator inicial para a expansão do inglês como língua franca deve-se à colonização. Contudo, a língua continuou a ser adotada por outros falantes devido à sua praticidade para fins comunicativos. Para fins econômicos, como comércio e turismo, o uso do inglês como língua franca torna possível a interação entre falantes de línguas distintas. Para a autora,

it is the massive and increasing extent of these uses, stimulated by developments in electronic communication and enhanced mobility, that has been primarily responsible for establishing English globally as the predominant international language – English as a Lingua Franca (ELF) (Seidlhofer, 2011, p. 4).

Apesar das críticas existentes que caracterizam o ELF (English as a Lingua Franca) como uma ameaça ao multilinguismo, linguistas acreditam que o inglês continuará a crescer globalmente. Segundo Crystal (1997), “all the evidence suggest that the position of English as global language is going to become stronger. By the time automatic translation matures as a popular communicative tool, that position will very likely have become impregnable” (p. 27).

3.3. World Englishes e as implicações para o ensino de inglês

“The price of a world language must be prepared to pay is submission to many different kinds of use”.

Chinua Achebe (1975, p. 30)

Atualmente, estima-se que mais de 80 por cento das interações verbais em que o inglês é utilizado não sejam de falantes nativos (Beneke, 1991). Consequentemente, questiona-se: como poderia o inglês pertencer a uma minoria de falantes nativos que a utiliza? Além disso, linguistas defendem que seria um erro objetivar o ensino da língua inglesa apenas na figura do nativo, visto que “the core meaning of native speaker is often supplemented by detailing the nondevelopmental characteristics that they share” (Cook, 1999, p. 186).

Kachru (1982) propõe um modelo para categorizar os *World Englishes*, que divide os países onde a língua inglesa possui uma posição de destaque. Segundo este, os falantes da língua inglesa estariam agrupados em: *Inner circle*, referindo-se aos países onde o inglês é a primeira língua; *Outer circle*, que engloba os países onde o inglês é uma língua oficial, porém, adotada como segunda língua; e, por fim, *Expanding circle*, representando os países onde o inglês é adotado como língua estrangeira e ensinada nas escolas, como é o caso do Brasil.

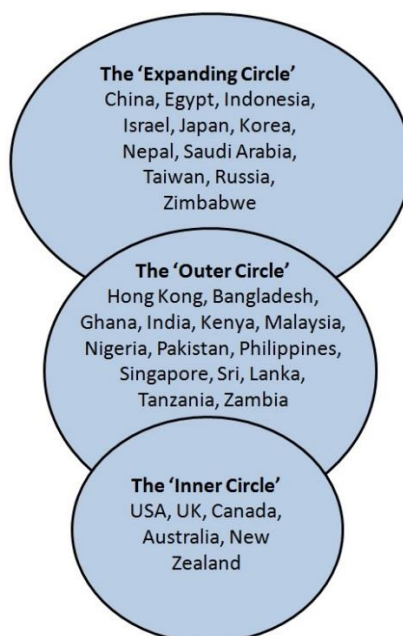


Figura 2 – *Three Circle Model*, proposto por Braj Kachru (1982)³.

³ Modelo adaptado disponível no Website: <https://en3511sharonho.wordpress.com/reflective-journal-2/3-how-can-i-put-the-concepts-and-theories-learnt-in-school-into-practice-in-workplace/c-semester-b-en2323-world-englishes/>

3.3.1. *O que seriam World Englishes?*

World English (WE) belongs to everybody who speaks it, but it is nobody's mother tongue. Although today ever more people accept the idea that there is such a thing as WE, very few of them seem to have realized that the full implications of admitting it are much more far reaching than they had hitherto imagined. (Rajagopalan, 2004, p. 111)

Como colocado por Rajagopalan (2004), sendo o inglês um recurso compartilhado entre os falantes interculturais, surgem dúvidas relativamente a quem pertence a língua e passa-se a defender uma apropriação global. Para Crystal (1997) “if there is one predictable consequence of a language becoming a global language, is that nobody owns it any more. Or rather, everyone who has learned it now owns it – ‘has a share in it’ might be more accurate – and has the right to use it in the way they want” (pp. 2-3). Assim, fala-se em uma língua que, por ser falada mundialmente, pertence a todos os que a falem, reconhecendo-se o poder que o falante tem de adaptar e modificar a língua que usa.

Ao discorrer acerca do desenvolvimento da língua inglesa em um contexto internacional, duas expressões tornam-se cruciais: *World Englishes* (WE) e Língua Franca (LF) (Jenkins, 2006). Ao legitimar-se a existência de variantes linguísticas do inglês padrão, dado que o inglês se caracteriza como uma língua franca, passa-se a utilizar o termo *World Englishes*. Segundo Bolton (2004), o entendimento de WEs processa-se em três dimensões:

1. It serves as an ‘umbrella label’ covering all varieties of English worldwide and the different approaches used to describe and analyse them.
2. It is used in a narrower sense to refer to the so-called new Englishes in Africa, Asia, and the Caribbean.
3. It is used to represent the pluricentric approach to the study of English.

(Bolton, 2004, p. 367)

Para I-Chun Kuo (2006), “in the global spread of English, the concept of ‘world Englishes’ has become increasingly popular, since linguistic diversity is inevitable and variation in the aspect of phonology and morphosyntax has already been seen within inner-circle Englishes and among outer-circle varieties” (p. 213). Consequentemente, a categorização do inglês em apenas *Received Pronunciation* (GB) e *American Standard* (USA) torna-se insuficiente.

Como resultado do processo de expansão do inglês enquanto língua falada em diversos países, são inevitáveis implicações para o ensino da Língua. Mulik (2013) argumenta que o *status* do inglês como língua franca tem um impacto direto no processo de ensino-aprendizagem, assim como na produção de materiais didáticos. Nota-se a priori “the necessity of avoiding the traditional adherence to teaching about native English speaking cultures, arguing that this policy is invalid for using an international language in cross-cultural settings” (Çelik & Erbay, 2013, p. 340).

Surge uma necessidade maior de se (re)pensar a educação, de forma a incluir no ensino de língua variedades linguísticas e aspectos culturais. Tanto a atuação do professor em sala de aula quanto a abordagem de aspectos culturais nos materiais didáticos devem refletir a caracterização do ELF em “todos os níveis e aspectos, em especial no que concerne seus falantes globais, que devem ser levados a sério como usuários legítimos e não apenas eternos aprendizes ou falantes de uma língua canhestra” (Siqueira, 2012, p. 333).

Em relação ao termo ELF, Jenkins argumenta que podem surgir duas representações: por um lado, “the local Englishes of those non–mother tongue countries where it has an intranational institutionalised role”, e “on the other hand, *international English* is also used in another sense to refer to the use of English as a means of international communication across national and linguistic boundaries” (Jenkins, 2006, p. 160). Nesta pesquisa, o entendimento de WEs englobaria o inglês falado, não apenas na Inglaterra e Estados, mas também nos diversos países em que o inglês é língua oficial, além da utilização do inglês como língua estrangeira. Assim fala-se no inglês africano, asiático, australiano, canadense, indiano, dentre muitos outros. Conforme observado por Buttjes (1991), “English as the global lingua franca has become increasingly depoliticized and culturally neutralized in the process of separation from its native-speaking sources” (p. 6-7).

Em uma perspectiva semelhante, Çelik e Erbay (2013) defendem que “the increasing use of English as a lingua franca stresses the need for promoting an international perspective, and there remains much to discover about the global *status* of English-speaking cultures as presented in EFL texts” (p. 337). Compreendendo que o inglês global abrange diversos aspectos culturais advindos dos falantes que utilizam a língua, é essencial perceber a relevância de se abordar tais aspectos em sala de aula de EFL. Algumas das consequências do ELF para o ensino de língua estrangeira seriam:

1. Recomendar que se descarte um modelo de pronúncia ideal (Jenkins, 2006);
2. Buscar abandonar “unrealistic notions of achieving perfect communication through native-like proficiency in English” (Seidlhofer, 2003, p. 22), promovendo uma reorientação do inglês, e descartando-se a noção de que a língua nativa será a correta e ideal (Jenkins, 2006);
3. Defender a diversidade linguística e a pluralidade cultural, visto que a língua inglesa deixa de ser tão fortemente associada ao falante e à cultura do nativo (Cook, 1999, Jenkins, 2006);
4. Considerar que regionalismos e o uso de variantes não padrão comprometem a comunicação intercultural, (Jenkins, 2006);
5. Sugerir que as escolas e o professor promovam a exposição, na medida do possível, às diversas variantes padrão da língua inglesa em sala de aula (Matsuda, 2002; Seidlhofer, 2003; Jenkins, 2006; Çelik & Erbay, 2013).

3.3.2. A importância do inglês padrão no ensino de inglês

Ao refletir sobre o inglês como língua franca, percebe-se a presença de uma distinção entre o ensino do inglês e o estudo do mesmo em contextos sociais. Apesar das críticas feitas por sociolinguistas (Widdowson, 1994; Norton, 1997; Milroy & Milroy, 2000), que afirmam que a existência de um padrão oprime a variedade linguística existente, além de ser artificialmente criada e idealizada, estes ainda percebem que, para a Linguística Aplicada, a presença de um padrão linguístico é necessária para que o ensino do inglês como língua estrangeira ocorra.

Segundo Milroy e Milroy (2000), “critics of prescriptivism are keenly aware of the need for good English teaching, an awareness of the social implications of prescriptivism does not amount to the abandonment of any attempt to teach Standard English” (p. 83). Todavia, os autores defendem que “Standard English cannot be taught efficiently unless the teacher has a clear understanding of the small, but systematic differences between the Standard English and the non-standard dialect of his pupils” (p. 83).

O termo inglês *Standard* refere-se, assim, ao inglês prescrito como correto através de dicionários, gramáticas, dentre outros. Segundo David Crystal (2003), o inglês standard é “a minority variety (identified chiefly by its vocabulary, grammar, and orthography) which carries most prestige and is most widely understood” (p. 110).

Atualmente há três padrões, adotados no ensino de língua inglesa: o inglês da Inglaterra, o Americano e o Australiano. Nota-se, porém, que o padrão se refere principalmente à escrita da língua, visto que a oralidade possui uma variabilidade maior.

As estruturas gramaticais e características do inglês falado pelo nativo certamente continuarão a ser a base do ensino da língua, contudo, é importante que o docente compreenda a evolução da língua como franca, e inclua na aula elementos que reflitam este processo. Ao se repensar como as variações linguísticas devem ser abordadas em sala de aula, podem surgir dúvidas quanto à sua viabilidade. Contudo, Jenkins (2012) aponta que

for ELF researchers have always been careful to point out that we do not believe it is our place to tell teachers what to do, but that it is for ELT practitioners to decide whether/to what extent ELF is relevant to their learners in their context. ELF researchers have also always argued in favour of learner choice as to which kind of English to aim for (a choice which, it has to be said, often is not available in traditional EFL classrooms). All they ask is that learners are presented with the sociolinguistic facts of the spread of English around the world before they make their choice (p. 492).

Urge informar o aluno acerca da existência das variantes linguísticas, a fim de se legitimar a formação de falantes interculturais. Sendo a língua inglesa o meio de comunicação utilizado por diversos falantes de culturas distintas, promovendo um ensino de língua que vise formar o aluno com competências suficientes para compreender e exprimir-se claramente em contextos variados. Infelizmente, “the description of English underlying course books seems implicitly native based, reflecting the teaching tradition’s idealised normative view of English rather than actual description” (Cook, 1999, p. 189). Provavelmente, serão raras as ocasiões em que o aluno escutará o inglês contido nos áudios do material didático, ao deparar-se com situações reais em que a língua estrangeira é falada.

De acordo com Cook (1999), o abandono do conceito de falante nativo parece distante da realidade. Porém, o autor recomenda que o ensino de língua inglesa “should place more emphasis on the student as a potential and actual L2 user and be less concerned with the monolingual native speaker” (p. 196). Assim, Cook (1999) sugere o que se passa a assinalar sob a forma de 4 pontos relativamente às funções do professor:

1. Deve delimitar objetivos realistas para os alunos de inglês como L2 (segunda língua). Para Cook (1999), “the native speaker model is unnecessary because students get many things out of learning the language other than sounding like native speakers” (p.198). Por esta razão, o autor sugere que as aulas tenham um

foco maior em atividades e situações, onde o aluno possa utilizar a língua de forma útil e que faça sentido para o contexto em que este está inserido.

2. Deve incluir atividades e “roleplays” que se enquadrem com a realidade de falantes de L2. Reforçando o objetivo anterior, Cook (1999) enfatiza a importância de utilizar situações onde falantes de L2 estejam inseridos. De acordo com o autor, “the basic need is to present situations in which L2 users take part” como, por exemplo, “one possibility is to reverse the roles so that the native speaker is ignorant and the L2 learner omniscient, as in some English courses, in which a native shows an English person the sights and customs of the home country” (Cook, 1999, p. 200).
3. Deve utilizar métodos que reconheçam a língua nativa dos alunos. Cook enfatiza a importância da utilização da língua materna dos participantes. Algumas instituições recomendam não adotar a L1 dos alunos em sala de aula, porém o autor afirma que a L1 pode ser um grande aliado no entendimento da língua inglesa. Cook (1999) recomenda não apenas o uso na L1 para explicar significados de palavras em inglês, como também sugere atividades que envolvam ambas as línguas como, por exemplo, tradução.
4. Deve basear o planejamento de aula em descrições de falantes L2. Através da utilização de corpora e dados coletados por linguistas, os docentes têm acesso à áudios de falantes de L2, que podem ser utilizados em sala de aula.

(Ver Cook, 1999, pp. 197-204)

Cook (1999) aponta para as dificuldades em uma abordagem intercultural, focando em falantes do inglês como língua franca. Segundo o autor, “L2 user goals could be hard to define because of the great variation among L2 users” (p. 204). Todavia, Cook (1999) conclui que

taking the description of the native speaker as the basis of language teaching is in a sense a temporary shortcut that avoids describing what L2 users are like and postpones the more satisfactory solution of tackling the description of L2 users themselves (p. 204).

Além do professor, que pode não saber da existência de variedades, ou não possuir interesse em abordá-las em sala, surge uma problemática quanto aos exames de língua inglesa. Sabe-se que muitos dos alunos que procuram o ensino de idiomas possuem interesse em prepararem-se para obter certificados reconhecidos. Contudo, “there is as yet little evidence that the global examination boards, such as Cambridge ESOL, IELTS,

and TOEFL, are taking account of ELF or are even willing to engage in debate with ELF researchers” (Jenkins, 2012, p. 493). Consequentemente, muitas escolas de idiomas que se ocupam da preparação para exames tendem a ignorar a importância de aspectos culturais, visto que estes não representam conteúdo significativo para o teste.

Apesar dos contratempos, faz-se necessário promover o ensino de aspectos culturais em sala de língua inglesa, ainda que de forma sutil e gradual. Para tal, é crucial que haja preparação dos professores. Deve-se conscientizá-los da importância de se trabalhar as variedades do inglês, seja asiático, indiano, africano, dentre outros. O objetivo do ensino de idiomas deve ser preparar o aluno para se comunicar efetivamente em língua inglesa, seja em seu país ou no estrangeiro. Não basta ensinar-lhe o inglês falado em Londres, por exemplo, dado que a sua população não consiste apenas de ingleses nativos. Com o crescente número de pesquisas que envolvem o EFL, têm-se promovido e elaborado materiais e propostas no meio acadêmico. As iniciativas de implementação de algumas das ideias em sala de aula representam um importante passo.

3.3.3. *The Lingua Franca Core Project*

Em resposta aos movimentos sociolinguísticos que prezam a variedade de falantes e o desenvolvimento de dialetos do inglês, os quais atuam também como língua nativa em certos países, surgem propostas que visam adequar o ensino de língua estrangeira às variedades linguísticas do mundo globalizado. Apesar de controverso e criticado, o modelo proposto por Jenkins (2000, 2009) defende que o ensino de pronúncia deverá abarcar as capacidades dos falantes não nativos, ao invés de se focar em uma pronúncia semelhante à do nativo. Segundo Dauer (2005), “Jenkins sets out a third choice, the lingua franca core (LFC), for the millions of English learners around the world who do not want to or are unable to learn BrE or AmE pronunciation” (p. 544). Jenkins produz uma lista de características fonéticas e fonológicas consideradas essenciais para que a comunicação em língua inglesa ocorra de forma inteligível. Algumas das características nesse novo modelo (Jenkins, 2009) incluem:

1. Atentar para os sons das consoantes (exceto /θ/ and /ð/, substituíveis por /f/, /v/)
(Jenkins, 2009, p. 148);
2. Manter o /r/ final no inglês Americano (não se retira o /r/ em here, hair, etc., as in BrE) (Jenkins, 2009, p. 148);

3. Evitar omitir consoantes em *clusters* iniciais (promise, string) (Jenkins, 2009, p. 146);
4. Contrastar as vogais curtas e longas (seat, sit /i:-I/ or /i-I/; cooed, could /u:-/ or /u-o/; ca_rt/class, cot, caght /a:-D-o:/ BrE ou /ar-a-a-o/ AmE) (Jenkins, 2009, p. 147);
5. Não substituir a vogal na palavra *bird*, /3:/ (Jenkins, 2009, p. 148).

(Ver Jenkins, 2009, pp. 146-148)

Ao apontar a existência de tal modelo, busca-se apenas mostrar que há uma preocupação atual em se adaptar o ensino da língua inglesa à realidade da língua como ferramenta de comunicação internacional. Embora o modelo de Jenkins não venha a ser aplicado em escolas, ele enfatiza algo que deveria ser considerado pelos professores de língua, i.e., a pronúncia estrangeira também está correta. Embora o foco educacional seja exonormativo, tendo o falante nativo como modelo, é importante considerar que ter como objetivo uma pronúncia nativa não contribui para a aprendizagem do EFL, de uma forma geral. Além de categorizar e diminuir as variedades entre o que é correto e errado, atribui ao aluno um objetivo difícil de se alcançar. De acordo com Odisho (2007), “in any teaching of pronunciation, the priority should be directed to addressing the phonological accent”, isto é, “the mispronunciation (that) causes a change in meaning” (p. 14).

Em sua pesquisa, Odisho (2007) nomeia de “psycholinguistic deafness” a característica de alunos adultos, que demonstram dificuldades em produzir fonemas que desconhecem. Segundo o autor, “this is a typical condition that is identified in adults learning L2/FL” (p. 8). Esta dificuldade ocorre, porque “the brain may need enough exposure time to the new sound to perceive and recognize it before being able to produce it appropriately” (Odisho, 2007, p.8).

Odisho também aponta que não se deve generalizar ao afirmar que uma pronúncia próxima de um nativo é um objetivo impossível de se alcançar. Para o autor, “no doubt, those adults who have some degree of linguistic aptitude and a gift for language internalization” (p. 10) podem atingir tal pronúncia. Contudo, “the mere exposure is not sufficient and, oftentimes, the above technique turns out to be useless because adults tend to repeat after themselves” (p. 10). Em outras palavras, o que ocorre normalmente é o surgimento de uma interlíngua, i.e., “a A linguistic system typically developed by a student before acquiring fluency in a foreign language, and containing elements of both his or her native tongue and of the target language” (Oxford English Dictionary Online, 2017).

Compreendendo a existência de uma interlíngua como um processo natural, ao invés de um erro, apenas contribui para o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, conclui-se que tendências atuais linguísticas pendem para uma maior aceitação da diversidade oral, especialmente porque o inglês se tornou uma língua global. Surgem então, questionamentos importantes: Quem seriam falantes nativos, quando o inglês é uma língua oficial em mais de 70 países? Qual seria o inglês correto, quando no Reino Unido, por exemplo, existe ‘Geordie’, ‘Cockney’, ‘Jock’, ‘Taffy’, ‘Scouse’, dentre outros dialetos? Contudo, vale ressaltar novamente que o modelo proposto engloba características fonéticas e fonológicas, ao passo que a escrita do inglês apresenta uma variabilidade bem menor do que a dos dialetos orais. Sendo assim, o ensino do inglês continuaria a reger a sua escrita pela forma padrão prescrita por dicionários, gramáticas, dentre outros.

Síntese do capítulo

No capítulo 3 trabalharam-se as teorias sociolinguísticas acerca do papel do inglês como uma língua franca, sendo utilizada internacionalmente como a língua de comunicação em contextos multilíngues (Crystal, 1997). Observou-se o modelo *Three Circles* de Kachru (1982) para a apresentação das formas variadas do inglês e seus falantes. Compreende-se que o fato de a língua inglesa ser amplamente utilizada em contextos comunicativos e ter se tornado a língua oficial de numerosos países deu origem à dialetos, sob o termo de *World Englishes*.

Consequentemente o surgimento de variáveis linguísticas traz implicações pedagógicas e sociais. Ao ocorrer a desconstrução da imagem de um falante nativo (Cook, 1999), questiona-se também a forma padrão do inglês, utilizado no ensino de línguas. Fala-se, então, na promoção de um ensino, cujo foco seria a formação de um falante intercultural (Byram, 1997a) e o respeito à interlinguagem dos falantes do inglês como língua franca (Odisho, 2007), ao invés de uma busca pela pronúncia de um falante nativo.

Ademais, apresentou-se um modelo de ensino proposto por Jenkins (2009), que abarca aspectos fonéticos e fonológicos, considerados essenciais para a comunicação em língua inglesa. O intuito da criação do *Lingua Franca Core Project* é incentivar a aceitação das variações da língua inglesa, mostrando que a comunicação não é prejudicada caso a pronúncia do falante não se iguale a de um falante nativo.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ENSINO DE ASPECTOS CULTURAIS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Objetiva-se neste capítulo definir o termo cultura, discorrendo acerca de alguns pressupostos e teorias essenciais para os estudos interculturais.

Este capítulo subdivide-se em seis seções distintas, apresentando o conteúdo teórico nesta ordem:

1. A conceitualização do termo cultura (Goodenough, 1957; Moran, 2001; Holliday, 2009) .
2. A relação entre aspectos culturais e linguísticos. (Holliday, 1994, 2009; Byram, 1997a; Kramsch, 1993, 1998).
3. A adoção de aspectos culturais no ensino de língua inglesa (Almeida Filho, 2002; Barbosa, 2009; Kramsch, 2010).
4. A inserção de aspectos culturais em materiais didáticos, adotados em escolas públicas e privadas no Brasil (Byram, 1997a; Batista, 2002; Holliday, 2009; Siqueira, 2012).
5. O inglês como língua franca, observando como isto desconstrói o conceito de um falante nativo (Kramsch, 1998; Seidlholfer, 2001).
6. O conceito de falante intercultural, proposto por Byram (1997a) e como este pode ser adotado em um contexto educacional (Byram, 1997a; Kirkpatrick, 2007).

4.1. Acerca da definição de cultura

Ao se falar em cultura, surgem associações às Artes, Literatura, Música, dentre outras formas de expressão. Contudo, pode afirmar-se que existe mais de uma acepção de cultura. Esta não diz apenas respeito a ramos de conhecimento, mas também se prende com as questões identitárias de um povo, seja através da roupa, dos costumes, crenças e comida, tudo isso fazendo parte de uma noção ampla de cultura. Para Goodenough (1957), “a society’s culture consists of whatever it is one has to know or believe, to operate in a manner acceptable to its members, and do so in any role that they accept for any one of themselves” (p. 167).

Para Holliday (2009), “English language education has traditionally connected learning English, ‘L2’, with a British or American pronunciation and culture, ‘C2’. This correlation is underpinned by the view that national cultures are the basic units we need to work with” (p. 145). Desenvolvendo o seu argumento acerca do conceito de cultura presente no ensino e língua, Holliday (2009) destaca que “culture is a concept which needs to be handled carefully” (p. 145). Sendo um termo tão amplo, muitas contradições surgem entre os estudiosos da área. Segundo o autor, uma grande problemática em se intentar definir cultura é que “the most common use of the word – as national culture – is very broad and conjures up vague notions about nations, races and sometimes whole continents [...] which often become mixed up with stereotypes and prejudices” (Holliday, 1994, pp. 21-22). Por isso, exemplos de estereótipos podem ser facilmente visíveis no material didático, tópico que será abordado mais a seguir.

Retomando o entendimento de cultura, observa-se a proposta de Moran (2001) acerca de um conceito de cultura, o qual condensa cinco dimensões que se interligam e se influenciam mutuamente. Vejamos a seguir:

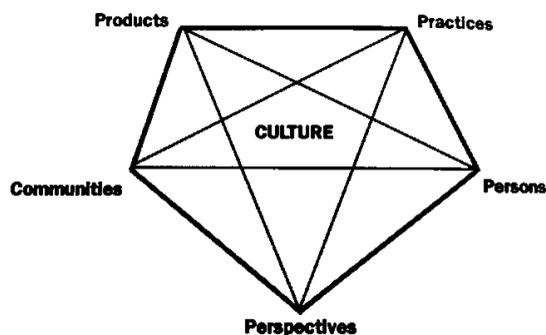


Figura 3 – As cinco dimensões de cultura, extraído de Moran (2001, p. 24)

Através do esquema proposto, Moran (2001) sustenta que cultura é: “the evolving way of life of a group of persons, consisting of a shared set of practices associated with a set of products, based upon a shared set of perspectives on the world, is set within specific social contexts” (p. 24). Percebe-se que cultura não é algo fixo e concreto, mas sim que surge, se amplia e se modifica a partir das convenções sociais, dado que também a sociedade evolui com o tempo.

Em um artigo intitulado *La subcompetência sociocultural*, Miquel López (2004) aborda visões distintas acerca do conceito de cultura. Segundo ela,

Toda la cultura sería como un árbol. La parte central, la que conforma y constituye el árbol, por donde transcurre la savia que lo nutre, sería la cultura directamente relacionada con la lengua (antes llamada con minúscula), la que conformaría el componente sociocultural, la parte compartida por todos, mucho más estable en el tiempo. (Miquel López, 2004, p.516)

Mais adiante, Miquel López (2004) propõe, através da metáfora sobre o corte em um tronco de árvore e seus vários anéis, três tipos de cultura, quais sejam:

- a) Cultura essencial: refere-se à central do tronco, responsável pela nutrição da árvore. Esta representa o entendimento de cultura ligado à língua, ou seja, que abrange o conhecimento que possibilita o uso efetivo e adequado da linguagem.
- b) Cultura legitimada: relaciona-se com o que é “socialmente aceito”. É sujeita a constantes modificações e também reconhecida como cultura com c maiúsculo (Miquel & Sans, 1992). Porém, não é patrimônio de todos, mas de uma minoria de classes economicamente privilegiadas.
- c) Cultura epidérmica: prende-se com usos e costumes que se diferenciam da cultura padrão, e aplica-se a contextos específicos, não sendo compartilhada por todos os falantes de uma língua.

(Ver Miquel López, 2004, pp. 514-516)

Nota-se que as definições englobam um conjunto de elementos relacionados com pessoas e contexto social e, ainda que busquem definir cultura, o termo prossegue abstrato, visto que aquelas abarcam partes distintas. Assim, para uma melhor compreensão do termo cultura, o qual interessa nesta pesquisa, observa-se como esta pode ocorrer em sala de aula. Kramsch (1993) afirma que,

in a foreign language class, culture is created and enacted through the dialogue between students and between teacher and students. Through this dialogue, participants not only

replicate a given context of culture, but, because it takes place in a foreign language, it has also the potential of shaping a new culture (p. 47).

Nesse sentido, a cultura está presente no aluno, tendo por base o contexto que este experienciou e experiencia. Além da cultura social que cada aluno traz consigo, “participants in the foreign language classroom create their own cultural context shaping the conditions of enunciation/communication and the conditions of reception/interpretation of classroom discourse” (Kramsch, 1993, p. 48). Conclui-se, assim, que a cultura que revelamos em sala de aula é, na verdade, um processo contínuo que envolve o saber prévio do aluno, por experiência, contexto, percepções, construindo um novo saber cultural formado através da troca de informações entre estudantes, professor, e cultura dos falantes de inglês como língua materna, segunda língua e/ou língua estrangeira.

4.2. Cultura e língua

Ainda que, com o advento do método comunicativo, o ensino de aspectos culturais tenha sido descartado temporariamente nas últimas três décadas, estudiosos da Linguística e da Didática têm incessantemente procurado reinserir o ensino de cultura na sala de língua inglesa. Autores como Holliday (1994), Byram (1989, 1997a), e Kramsch (1993, 1998) têm-se dedicado a demonstrar o quão língua e cultura são inseparáveis, o que tornaria impossível dissociar o ensino de língua dos aspectos culturais inerentes aos falantes da língua. Para Byram, a importância de se ensinar aspectos culturais reside no fato de que

learners need to be prepared for experience of the daily rhythm of the foreign culture, of the behaviors which are different and those which are the same but have a different significance. Such phenomena are verbal and non-verbal, and learners need both the skills of accuracy and fluency in the language and the awareness of the cultural significance of their utterances (1989, p. 145).

Contudo divergências sobre o tópico ainda existem, especialmente, quando se intenta definir cultura. As incertezas e discordâncias quanto ao conceito de cultura têm gerando inúmeras discussões acerca do ensino de aspectos culturais em sala de língua inglesa. Enquanto alguns linguistas se posicionam similarmente a Byram (1989), o qual defende que língua e cultura são indissociáveis, outros argumentam que código linguístico e cultura são arbitrários, pelo que podem ser ensinados separadamente

(Alptekin, 1984; Bada, 2000). Alptekin (1984), por exemplo, argumenta que, sendo o inglês uma língua global, é comum ser utilizada com propósitos específicos, quer profissionais quer acadêmicos, ensinando-se o inglês instrumental. Por esta razão, o autor afirma não haver uma necessidade real de se adicionar elementos culturais ao ensino da língua.

O que parece ser ignorado pelo linguista é que, mesmo em contextos acadêmicos e profissionais, os falantes almejam interagir em inglês em contextos rotineiros. Alguns destes, inclusive, mudam-se para países onde o inglês é oficial, pelo que a língua se torna muito mais do que um instrumento.

Nesta pesquisa, o ensino de cultura é visto como parte essencial e indissociável do processo de aprendizagem de uma língua, devendo estar bastante presente em sala de aula. A Língua não é vista apenas como um código isolado de outros elementos, pois encontra-se fortemente interligada à identidade, história, e aspectos culturais diversos dos falantes. Como afirmado por Dörnyei e Ushioda (2009), “a foreign language is more than a mere communication code that can be learnt similarly to other academic subjects. In fact, an L2 can be likened to ‘the individual’s personal ‘core,’ forming an important part of one’s identity” (p. 9). Ao se ensinar aspectos culturais deve-se atentar para o fato de que

[c]ulture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing. It is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them (Kramsch, 1993, p. 1).

Buscar incluir aspectos culturais em sala de aula não implica reservar um momento específico para se falar de cultura, nem preparar atividades cujo foco seja este, mas sim compreender que, ao se falar, escrever, ler e ouvir uma língua, o fator cultura estará sempre presente em um ensino eficaz, por constituir elemento inseparável da língua.

4.3. O ensino de aspectos culturais

“No longer are the students simply learning language – they are learning ways of viewing others and reviewing themselves”.

John Corbett (2003, p. 18)

Apesar de ser parte integral do ensino de língua estrangeira, a abordagem de cultura tornou-se apenas recentemente um conteúdo explícito no currículo de ensino de línguas. Kumaravadivelu (2008) argumenta que, até à Segunda Guerra Mundial, cultura era considerada apenas um subproduto do ensino-aprendizagem de LE. No entanto, após a Guerra, devido à expansão do comércio e comunicação internacional, reconheceu-se a importância e necessidade de se “ensinar cultura” explicitamente. Assim, atualmente, alunos de LE necessitam de uma visão amplamente difundida que, além do conhecimento da gramática da língua-alvo, inclua, como adverte Barbosa (2009), a “habilidade de usar a língua de forma social e culturalmente adequada”, pois entende-se que “a simples aquisição de sistemas linguísticos não é garantia de compreensão nem de paz entre os povos” (p. 115).

No caso de compreender-se que a cultura se associa à língua, e de concordar-se que “língua e cultura se apresentam a nós como um todo indissociável, porque a todo fato de língua subjaz um fato de cultura e porque todo fato de língua se estrutura em função de uma dimensão cultural” (Guillén Días, 2008, p. 838), percebe-se que o ensino de aspectos culturais é certamente parte do processo de ensino aprendizagem de uma língua. Segundo Kramsch (2006), “culture has always been an integral component of language teaching” (p. 11), tendo assim uma presença garantida no ensino da língua. Contudo, como observado anteriormente, o termo cultura ainda possui uma conotação vaga, sendo assim dificilmente delimitada e, por vezes, incompreendida. Kramsch, conforme se torna evidente na citação que se segue, afirma que os professores demonstram certa preocupação com o ensino de aspectos culturais, por não compreenderem tal conceito:

In the field of language education, whether they are native or non-native speakers of the language they teach, language teachers are typically worried that they are not qualified to teach culture. Their persisting question: ‘We don’t know what culture is nor do we know how to teach it’, when so much has been written about it, shows that culture is still taken to be a body of knowledge outside the linguistic system and that teachers might not know how to define their own culture, let alone a foreign one. Fearful of teaching stereotypes and anxious not to bring politics into the language classroom, language teachers don’t all agree that they should teach ‘meaning’ beyond the meanings captured by grammars and dictionaries. (Kramsch, 2011, p. 311-312)

Buscando manter-se em uma zona de conforto, muitos professores optam por trabalhar com o conteúdo do material didático, que nem sempre aborda cultura de forma diversificada e apropriada. Kramsch (2006) argumenta que “teaching culture has meant teaching the typical, sometimes stereotypical, behaviours, foods, celebrations and customs of the dominant group or of that group of native speakers that is the most salient or exotic to foreign eyes” (p. 14). O foco em países pertencentes ao *Inner Circle* (Kachru, 1982) representa uma das críticas atuais quanto à abordagem de aspectos culturais presentes em materiais didáticos. A tendência atual, ainda pouco expressiva, consiste em expandir o conhecimento cultural para outros países além dos Estados Unidos e Inglaterra. Assim, o intuito da aprendizagem de idioma seria

ajudar o aluno a comunicar-se de forma eficaz em situações de intercâmbio comunicativo contextualizado. O ensino da cultura faz com que o aluno desenvolva as estratégias necessárias para atuar socialmente na cultura da língua-alvo. Além disso, não há dúvidas de que a somatória de todos esses fatores fará com que o indivíduo se sinta mais próximo da comunidade de falantes da outra língua, aumentando, por conseguinte, e consideravelmente, seu nível de motivação para continuar e aperfeiçoar o processo de aprendizagem (Kraviski & Bergman, 2006, p. 85).

Almeida Filho (2002) propõe debater como inserir aspectos culturais em sala de aula e qual seria exatamente o lugar de cultura ao se ensinar língua. O autor defende que o elemento cultural deveria surgir a par dos aspectos gramaticais, caso o objetivo seja ensinar alunos a comunicarem de forma eficiente em língua estrangeira. Para Almeida Filho (2002), os alunos devem compreender também como atuar em contextos culturais distintos. O autor cita os seguintes exemplos: como cumprimentar o outro, como responder ao ser convidado para um jantar, como demonstrar respeito ao falar com uma pessoa mais velha, entre outras. Tais questionamentos, que surgem em diversos momentos na sala de aula, necessitam de atenção por parte do docente, o qual deve mediar o conhecimento cultural dos alunos.

Outro argumento que defende a abordagem de aspectos culturais relaciona-se com a motivação do aluno. Méndez (2000) afirma que, para que o aluno se sinta integrado ao longo do processo de ensino-aprendizagem, se recomenda apresentar contextos reais em que ocorre a produção das estruturas linguísticas a serem estudadas. Segundo a autora, é imprescindível o conhecimento cultural para que haja uma comunicação efetiva, i.e., para que o aluno saiba como atuar em determinadas situações. Há assim uma necessidade de um intercâmbio de informações, sejam elas acerca das tradições, costumes, ou comportamentos nos países onde a língua estrangeira é falada.

Por fim, observa-se que é comum uma abordagem de aspectos culturais como contexto para apresentação da língua-alvo, através de textos escritos ou orais, atividades de leitura ou escuta, momentos gramaticais ou conversação. Além disso, percebe-se uma apresentação do conteúdo cultural como curiosidades acerca do país do falante nativo, em especial Inglaterra e Estados Unidos. A temática será abordada mais detalhadamente no subcapítulo referente a materiais didáticos.

Conclui-se, assim, que a abordagem de aspectos culturais em sala de aula não implica uma mera transmissão de “curiosidades” acerca da cultura de falantes do inglês. Ao invés, implica adotar uma perspectiva intercultural através de diálogos e da promoção de integração, compreensão e aceitação da diversidade. Com isso, “permite ao educando encontrar-se com a cultura do outro sem deixar de lado a sua, ao incentivar o respeito a outras culturas, a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo” (Ianuskiewtz, 2012, p. 109).

4.4. Aspectos culturais em materiais didáticos

Com a crescente presença da língua inglesa e, conseqüentemente, o aumento no número de falantes das mais variadas culturas, as relações interculturais passam a adquirir papel fundamental no ensino do idioma. Estima-se que “there are definitely above 1.5 billion speakers of English globally” (Crystal, 1997, p.4), seja como segunda língua ou estrangeira. As implicações disso para o ensino de língua são inegáveis, acarretando assim uma necessidade de se remodelar os materiais didáticos para que estes abarquem os conteúdos necessários para a formação de um falante intercultural (Byram, 1997a). Segundo Çelik e Erbay (2013),

the teaching materials used in English as a Foreign Language (EFL) and English as a Second Language (ESL) contexts might be expected to include a diverse array of intercultural elements. However, not all English Language Teaching (ELT) course books live up to this expectation. (p. 337).

No Brasil, tem-se procedido cada vez mais frequentemente à análise de materiais didáticos utilizados para o ensino de língua inglesa (Batista, 2002; Siqueira, 2012; Bruz & Mulik, 2013). Segundo Batista (2002), “o livro didático desenvolve um papel importante no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial” (p. 534). Por essa razão, em várias instituições, principalmente onde as condições são precárias, o material didático consiste no único

recurso dos professores e é tido como um manual a ser seguido de maneira exata. Além disso, parece haver pouca reflexão por parte dos professores, que não costumam questionar o conteúdo dos livros.

Em sua pesquisa, Bruz e Mulik (2013) defendem a necessidade de se questionar o material didático. Para estes autores, muitos professores veem no material didático uma autoridade, cujo conteúdo é legítimo, e, portanto, deve ser fiável. Similarmente, Dourado (2008) aponta:

Tendo em vista a legitimidade, o poder, e, até mesmo, a sacralização dos livros didáticos no contexto de ensino brasileiro quer estando presente na sala de aula, quer sendo material de consulta e extração de exercícios faz-se, cada vez mais, necessária a avaliação dos livros didáticos de língua inglesa disponíveis no mercado, sobretudo aqueles que estão sendo adotados por professores e/ou prefeituras por, supostamente, estarem “de acordo com os PCNs” (p. 125).

Batista (2002) destaca a importância de se questionar o material didático, visto que o livro pode ser considerado como “uma mercadoria que também depende do mercado em que está inserida e da procura da instituição que constitui esse mercado: a escola” (p. 534). Não somente o material em si como também o conteúdo cultural nele inserido pode representar produtos. Segundo Holliday (2009),

in these terms, ‘British English’, with an attendant ‘British C2’, as it appears in textbooks, in language classes, and in the pedagogic repertoires of teachers, is not so much a standard language code as a saleable product. Its relationship with other forms of English used in Britain may be comparable with the relationship between the Burberry brand, which also sells well internationally and the complex array of clothing styles in Britain (p. 151).

Quanto à visão do livro como mercadoria, Siqueira (2012) recomenda aos professores de língua que se informem mais acerca da abordagem de aspectos culturais em sala de aula, buscando utilizar recursos variados durante o planejamento pedagógico. Segundo o autor, além do material didático, deve-se buscar complementar a aula com informações acerca da cultura em que o aluno se insere, da cultura de países de língua inglesa, e demais países onde o inglês é falado. Os professores devem, de acordo com Siqueira (2012), buscar adicionar ao material didático elementos interculturais, a fim de propor discussões que envolvam culturas distintas e variadas. Ao guiar-se completamente pelo material didático, o professor pode prender-se a apenas aspectos linguísticos, além de ser mais provável que adote uma visão estereotipada e preconceituosa das culturas representadas no livro.

Tomlinson (2008) utiliza-se do termo *de-skillers* para referir-se à relação de extrema confiança entre professores e material didático. Segundo ele, fazer uso do

material didático sem que haja reflexão crítica sobre o seu conteúdo pode resultar em um ensino pouco significativo para o aluno. Além disso, muitos livros são elaborados com o objetivo de auxiliar o aluno na preparação para exames, focando-se nas estruturas, em detrimento de aspectos culturais. Uma das grandes preocupações dos estudiosos do inglês como língua franca é que exames de língua inglesa, tais como TOEFL, IELTS ou Cambridge, mantêm um foco distante do intercultural, dificultando assim a abordagem de cultura.

Embora haja maior insistência para que se integrem aspectos culturais variados no material didático e já se tenha procedido a muitas adaptações, infelizmente, não é possível confiar plenamente no conteúdo oferecido pelos livros. Cabe ao professor acrescentar, modificar, selecionar aquilo que considere de maior valia para o seu contexto de ensino. Deve preocupar-se com a presença de estereótipos, que certamente não contribuem para a noção de mundo dos estudantes. Como observado por Çelik e Erbay (2013), “focusing on linguistic items only, classroom texts do not engage learners cognitively and affectively; thus, he finds these texts inadequate in that they do not help students to participate in meaningful communication, which is required for the development of intercultural communicative competence” (p. 339). Mais do que ensinar aspectos linguísticos, é fundamental que o professor compreenda a importância de se adicionar elementos culturais em sala de aula, visto que nem sempre estes estarão explicitamente apresentados nos materiais didáticos. E, ainda que estejam, nem sempre poderá ser de forma correta, pelo que deverá atentar para as representações culturais estereotipadas.

Como apontado no subcapítulo anterior (4.3), uma das problemáticas do material didático quanto aos aspectos culturais é a forma como estes são apresentados. Além de um foco em países hegemônicos, como Inglaterra e Estados Unidos, também se percebe que a apresentação de aspectos culturais ocorre, geralmente, através de gêneros textuais como forma de contextualizar a língua alvo. Críticas adicionais recaem sobre as descrições superficiais e estereotipadas que generalizam a cultura e os habitantes de outros países. Contudo, a tendência atual consiste em trabalhar em busca de desconstruir os estereótipos. Seguem-se, dois exemplos de textos retirados de livros diferentes⁴:

⁴ Ambas as figuras foram abordadas e analisadas por Ianuskiewtz (2012, pp. 111-117)

6 Breaking codes

6A Codes of conduct

Vocabulary phrases with *take*
Grammar uses of *verb+ing*
Review discussion language (2):
opinions

QUICK REVIEW ●●●

Work in groups of three. Choose two of these topics: cosmetic surgery; zoos; being vegetarian; smoking in public places. Take turns to give opinions, clarify your position and give the opposite opinion if appropriate.

Vocabulary Phrases with *take*

1 a) Tick the phrases in **bold** you know. Check new phrases in **Use 1** p126.

- 1 Do you **take a long time** to get ready in the morning?
- 2 Have you **taken** a lot of **risks** in your life?
- 3 Do you think you **take** life too **seriously**?
- 4 Who do you **take advice** from?
- 5 Do you think anyone you know **takes** you **for granted**?
- 6 Do you think you **take responsibility** for things you shouldn't?
- 7 Has anyone ever **taken advantage** of you when you've offered to help them?
- 8 Do you **take any notice** of people who criticise you?
- 9 Do you **take your time** when you're clothes shopping?
- 10 Do you ever **take sides** in family arguments?

b) Work in pairs. Take turns to ask and answer the questions in 1a). Ask follow-up questions if possible.

Pick of the week

What every visitor to England needs to know

Henry Hardcastle reviews Kate Fox's new book.

As an Englishman, I **was laughing** out loud and cringing with embarrassment as I read *Watching the English* by Kate Fox. This highly entertaining book looks at how the English behave and uncovers the hidden social rules that mystify foreign visitors, for example how we behave on public transport. Apart **from asking** for information – "Is this train going to Victoria?" – talking to strangers on trains just isn't done! In fact it's absolutely normal for commuters to **spend years travelling** on the same train together **without exchanging** a word.

Reading and Grammar

Help with Grammar *Uses of verb+ing*


Figura 5 – Atividade retirada do livro *Face2Face* (Redston & Cunningham, 2007, p. 46)⁵

Reading

1 a) What words come to mind when you think about the English?

b) Read the text. Circle the topics in the box which are mentioned.

drinking tea football English food
driving habits being polite libraries
the weather



Looking at ... England

England

There are ideas about England and the English which are just not true. England does not stop for afternoon tea every day, although the English do drink a lot of the liquid (hot, with milk) and although the weather is very changeable, it doesn't rain all the time!

Also, there's lots of good food in England. No, really! In the major cities you'll be spoilt for choice, with the cuisine of almost every nationality on offer. Indian food is a particular favourite of the English. To find proper English food, try eating in a traditional pub.

The famous English politeness is everywhere. The English use 'Please', 'Thank you' and 'Sorry' more than most nationalities. For example, if you step on someone's foot, they'll probably say 'Sorry' to you! If you make a complaint, it's also usual to begin with 'Sorry' as in: 'I'm sorry, but this soup is cold.'

You may think it strange on the London Underground that people don't talk to each other, even when crowded together in the rush hour. Silence is usual as people read their books or newspapers. That doesn't mean English people are unfriendly. It just means you might have to get to know them first!

Figura 6 – Atividade retirada do livro *Total English* (Acklam & Crace, 2005, p. 40)⁶

Percebe-se, primeiramente, que ambos os livros optam pela Inglaterra como país a ser abordado nos textos. Segundamente, aspectos culturais são apresentados através de gêneros textuais escritos. No primeiro exemplo, o texto contextualiza a forma gramatical do progressivo (*verb + ing*). No segundo exemplo, o texto propõe uma atividade de

⁵ Reprodução desta imagem autorizada pela editora Cambridge University Press (Ver em Anexo D)

⁶ Reprodução desta imagem autorizada pela editora Pearson UK (Ver em Anexo E)

leitura, cujo foco é a prática de tal competência. Posteriormente, há a apresentação do tópico gramatical (*indirect question*). O texto, no entanto, apresenta o tema da aula, e, diferentemente do exemplo 1, não contém elementos da gramática da aula.

Quanto à representação cultural dos ingleses, nota-se que, na primeira atividade presente no livro *Face2Face*, o objetivo do autor do texto é desmitificar a visão de que os ingleses são rudes. O autor apresenta-os como reservados e justifica a falta de diálogos nos comboios como uma postura meramente cultural – “talking to strangers on trains just isn’t done” (Redston & Cunningham, 2007, p. 46). No exemplo seguinte, percebe-se que a proposta da atividade do livro *Total English* parece ser desconstruir os estereótipos que os alunos possuam dos ingleses, tais como que eles tomam sempre chá. Em uma primeira instância, o material didático indica que o professor questione o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática, esperando que estes nomeiem alguns dos estereótipos. Seguidamente, os alunos podem confirmar ou não no texto a veracidade de suas crenças.

Visto que o objetivo do presente subcapítulo não consiste na análise de material didático, pois apenas se optou por demonstrar exemplos reais, prescindir-se-á aqui de uma análise detalhada. Ademais, enfatize-se que estes são apenas dois dos livros adotados em escolas, não se devendo assim fazer generalizações quanto à presença de aspectos culturais no material didático.

Conclui-se assim que, em ambos os textos, a representação cultural busca a desconstrução de estereótipos, através de uma tentativa de não se generalizar e justificando-se as atitudes. Porém, também se percebe a continuidade de uma abordagem centrada no falante nativo do inglês padrão, no caso, os habitantes da Inglaterra. Interessa apontar que, sendo a Inglaterra um país tão heterogêneo, atualmente, certos costumes tendem a variar como, por exemplo, a relação do inglês com o chá ou a sua postura mais “educada”. Além disso, a crença de *politeness* vinculada aos ingleses é associada também ao uso do inglês padrão, posto que outras variedades podem não soar tão educadas. Por fim, nota-se também que, em ambos os casos, a cultura surge inserida em atividades com diversos focos, seja a prática de leitura, introdução da temática da unidade do livro, ou a contextualização de uma estrutura gramatical.

4.5. O inglês como língua franca, desconstruindo a cultura do falante nativo

A proposta do subcapítulo atual consiste em problematizar, a partir de teorias sociolinguísticas, o conceito do falante nativo de uma língua padrão e a sua aplicação em sala de aula. Busca-se compreender como a percepção do inglês enquanto língua franca influi no entendimento de falante nativo, pelo que se reflete no ensino da língua estrangeira.

O conceito de falante nativo tem sido uma importante referência na Linguística Aplicada para o ensino de língua. Muitas pesquisas, cujo foco era a prescrição da língua, contavam com as intuições de falantes nativos como enquadramento científico para a definição da forma padrão. Segundo Byram (1997a), “native speaker intuitions are called upon to resolve doubts about grammatical issues, idiomatic usage and even pronunciation, although the latter is a problematic area” (p. 21). Sendo o ensino no Brasil exonormativo, i.e., baseado na forma como é falada a língua em seu país de “origem”, há uma propensão para se buscar um modelo que se assemelhe à forma como o nativo fala. Por conta disso, surge uma valorização do falante nativo também como professor de língua.

Em sua obra *Language and Culture in Context*, Kramsch (1998) aponta que “native speakers have traditionally enjoyed a natural prestige as language teachers, because they are seen as not only embodying the authentic use of the language, but as representing its original cultural context as well” (p. 79). Todavia, a autora argumenta que o conceito de falante nativo como único e correto é “in fact an abstraction based on arbitrarily selected features of pronunciation, grammar and lexicon, as well as on stereotypical features of appearance and demeanour” (p. 79). Sendo o inglês uma língua que constantemente sofre alterações e que é alvo de diversos dialetos, questiona-se até que ponto a valorização do modelo de um falante nativo pode beneficiar o ensino de línguas. Mesmo na Inglaterra, onde há a prescrição da *Received Pronunciation*, muitas vezes adotada nas escolas de idiomas, o falante nativo utiliza formas gramaticais, lexicais e pronúncias distintas da forma prescrita. O que ocorre na realidade é muito mais heterogêneo do que o que se encontra em livros de gramática e dicionários.

Mais adiante em sua obra, Kramsch argumenta que dois fatores põem em causa a existência de um falante autêntico. Segundo a mesma, o conceito do que é autêntico pode variar dependendo do contexto, sendo considerado fatores como, sexo, idade, status social, raça e etnia. A diversidade de autenticidades em uma sociedade pode implicar que o que é autêntico em um contexto, pode tornar-se inautêntico em outro (Kramsch, 1998,

p. 81). Em segundo lugar, a imposição de uma única língua e/ou cultura como correta “might devalue their own selves as learners” (p. 81). A autora conclui seu pensamento da seguinte forma:

cultural appropriateness may need to be replaced by the concept of appropriation, whereby learners make a foreign language and culture their own by adopting and adapting it to their own needs and interests. The ability to acquire another person’s language and understand someone else’s culture while retaining one’s own is one aspect of more general ability to mediate between several languages and cultures, called cross-cultural, intercultural, or multicultural communication (Kramsch, 2001, p. 81).

O objetivo de muitos cursos e estudantes de idiomas consiste em alcançar uma proficiência e pronúncia que se assemelhe à de um falante nativo, percebe-se que o conceito de inglês como língua franca se propõe a reconsiderar modelos de um falante nativo. Ao considerar-se que falantes nativos incluem habitantes de países do *Inner Circle* (ver esquema da página 64), não apenas ingleses e americanos, como também canadenses, australianos, jamaicanos, dentre outros, questiona-se qual seria a pronúncia do “falante nativo”. Existe um conceito único de falante nativo? Assim, “ELF gives priority to efficiency and relevance in ELT, and in language use in general” (Seidlhofer, 2001, p. 141). Ainda segundo a mesma fonte, “ELF has been shifting the focus from native speakers to nonnative speakers, and suggests that the model in ELT could be based on the proficient, international speaker of English” (Seidlhofer, 2001, p. 141).

No terceiro capítulo foi inferido que a expansão do interesse sociolinguístico para investigar os contextos reais em que a língua inglesa é produzida, observando-se falantes reais, também afeta o ensino de língua. Embora a presença de uma forma padrão seja necessária para o ensino de língua estrangeira, a desconstrução de um ideal de falante nativo é uma tendência a ser adotada. Em países onde o inglês é segunda língua ocorre um maior interesse em uma abordagem endonormativa, i.e., que favoreça aspectos identitários e linguísticos utilizados pelo povo local, ao invés de basear o ensino em países do *Inner Circle*. Além disso, observam-se propostas que visam um ensino do inglês como língua franca, sendo o principal foco em alterações fonéticas e fonológicas. É legítimo acreditar que a principal recompensa em uma perspectiva mais global do inglês é a aceitação do falante não nativo e a compreensão de que o fator inteligibilidade se torna mais importante do que a busca pelo “ideal”.

Compreender-se que conceitos como “falante nativo ideal” são socialmente impostos e fictícios pode expandir a visão de mundo do aluno e o interesse em conhecimentos culturais de países para além dos Estados Unidos e Inglaterra. Parece mais

vantajoso um foco em comunicação intercultural e *cross-cultural*, que valorize o caráter heterogêneo dos falantes e apresente tal diversidade ao aluno, para que este tenha conhecimento real do uso do inglês e também da sua importância. Ressalta-se, novamente, que o modelo padrão, principalmente escrito, possui lugar garantido no ensino de língua; os *World Englishes*, por serem desvinculados de uma forma padrão, se tornam inadequados ao ensino regular. Porém, reitera-se a importância de se refletir sobre o inglês global e, principalmente, consciencializar os docentes acerca disso.

4.6. A formação de um falante intercultural

Neste subcapítulo, compreende-se a proposta de ensino intercultural de Byram (1997a), assim como o conceito de falantes interculturais. Compreende-se que a proposta do autor fornece subsídios para uma educação intercultural, cujo objetivo é formar falantes que possam comunicar de forma eficaz em contextos variados. Defende-se que este seja um conceito que deva ser compreendido e aplicado pelos professores de línguas, especialmente diante da posição do inglês como uma língua global. Embora, em sua obra, Byram não proponha formas de se abordar o ensino intercultural em sala de aula, afirmando que isso cabe às especificidades de cada contexto educacional, ele deixa claro que se deve visar desenvolver nos aprendizes uma competência comunicativa intercultural e não apenas comunicativa.

Como apontado anteriormente, sabe-se que, em uma abordagem tradicional no ensino de línguas, há a presença de uma importante dicotomia, falantes nativos e não-nativos, estando os primeiros em posição privilegiada. Os falantes nativos são, por vezes, considerados como modelos ideiais, atribuindo ao falante uma autenticidade e legitimidade no uso da língua. Byram (1997a) aponta que “there is a tendency to view the learner as an incomplete native speaker” (p. 11).

Porém, esta é uma noção que tem sido desconstruída pela linguística, principalmente devido ao caráter heterogêneo do inglês e dos diversos dialetos falados ao redor do mundo. Byram (1997a) aponta duas razões principais para problematizar a adoção do falante nativo como parâmetro no ensino de língua:

1. The first is a pragmatic educational one which has been recognised widely in recent years. It is the problem of creating an impossible target and consequently inevitable failure. The requirement that learners have the same mastery over a language as an (educated) native speaker ignores the conditions under which learners and native speakers learn and acquire a language.

2. The second ground for criticism of the native speaker model is that, even were it possible, it would create the wrong kind of competence. It would imply that a learner should be linguistically schizophrenic, abandoning one language in order to blend into another linguistic environment, becoming accepted as a native speaker by other native speakers.

(Byram, 1997a, pp. 11-12)

Quanto à autenticidade do falante nativo, surgem diversos questionamentos, tais como, a que falante em específico nos referimos: ao morador de Londres ou de Newcastle, ao empresário ou aos jovens? Esta dicotomia e a sua problemática motivou pesquisadores a procurarem uma pedagogia que objetivasse a formação de um falante intercultural, termo este da autoria de Byram (1997a).

Em sua obra *Teaching and Assessing Intercultural Competence*, Byram (1997a) propõe a criação de tal conceito. O autor estabelece o conceito de competência intercultural, baseado no modelo de Van Ek (1977), especialmente no que diz respeito às competências estratégica, sociolinguística e sociocultural. A comunicação intercultural está, portanto, vinculada à ideia de identidade e interação. Byram (1997a) defende que

the more desirable outcome is a learner with the ability to see and manage the relationships between themselves and their own cultural beliefs, behaviours and meanings, as expressed in a foreign language, and those of their interlocutors, expressed in the same language or even a combination of languages which may be the interlocutors' native language, or not (p. 12).

O falante intercultural seria aquele que, consciente de suas identidades e culturas e das percepções que outras pessoas têm destas, é capaz de estabelecer relações entre a cultura da língua materna e a cultura da língua alvo, ser um mediador entre as diferentes culturas, explicar as diferenças entre elas, aceitá-las e valorizá-las. Segundo Byram (1997a), um falante intercultural caracteriza-se por conhecer uma ou mais culturas e/ou entidades culturais e por conseguir relacionar-se com pessoas de culturas distintas, assim como inserir-se numa e adaptar-se a um contexto intercultural. Para Byram (1997a), “the knowledge of their own country is a part of the social identity which they bring to the situation” (p. 32). Sob essa perspectiva, cria-se a proposta de formação de estudantes de língua estrangeira que adquiram tais conhecimentos e competências, ao invés de se focarem no ideal de um suposto falante nativo.

Segundo o autor acima mencionado, o ensino de língua deveria visar a formação de alunos com competência comunicativa e noções culturais. O modelo de comunicação

intercultural, segundo Byram (1997a), parte de um marco teórico baseado nos seguintes aspectos:

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Figura 4 – Fatores em comunicação intercultural (Byram, 1997a, p. 34)

No esquema apresentado na figura 4, percebe-se a presença de cinco dimensões que se relacionam entre si, incluindo competências tidas como importante para a formação de falantes interculturais. Em sua tese de Doutorado na Universidade do Porto, Teixeira (2013) esclarece os cinco saberes da seguinte forma:

1. O saber (“savoir”) inclui o conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural tanto derivados de uma aprendizagem empírica ou de um ambiente formal sobre as seguintes componentes: “a vida quotidiana, as relações interpessoais, os valores e as crenças, as atitudes, a linguagem corporal, as convenções sociais e os comportamentos rituais” Conselho da Europa, 2001: pp. 148-150);
2. O saber aprender/ fazer (“savoir apprendre/ faire”) é “a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores” (Conselho da Europa, 2001: p. 154), demonstrando disponibilidade para a descoberta e dominando as convenções adequadas na interação com o Outro;
3. Saber ser e estar (“savoir être”) implica os sentimentos de curiosidade, abertura para suspender a (des)crença na própria cultura e na cultura do Outro, descentrando-se da sua cultura materna, aceitando e minimizando as diferenças e o eventual fosso cultural, assim como prevenindo atitudes de superioridade cultural;
4. Saber compreender (“savoir comprendre”) é a capacidade a partir da qual o aprendente consegue interpretar aspectos da outra cultura e compará-los ou contrastá-los com a sua, bem como explicar um evento da sua cultura materna e relacioná-lo com a cultura estrangeira.
5. Na confluência de todos os saberes referidos, dá-se a consciência intercultural, também denominada por “savoirs’engager” na qual há uma crítica construtiva sobre “o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre «o mundo de onde se vem» e «o mundo da comunidade-alvo» (Conselho da Europa, 2001: p. 150), bem como a sugestão de um envolvimento ao aprendente para além do espaço físico da sala de aula que se aproxima de uma participação ativa, inclusivamente de caráter político/interventivo na sociedade.

(Teixeira, 2013, p. 103)

Buscando uma aplicabilidade maior do conceito de educação intercultural, questiona-se qual a metodologia de ensino mais apropriada. No entanto, Walesko (2006) argumenta que “a prática da reflexão intercultural pode ser desenvolvida em qualquer metodologia de ensino de línguas (...), visto que é possível se promoverem reflexões culturais a partir de qualquer prática pedagógica de ensino” (p. 33). Sendo língua e cultura noções inseparáveis, os aspectos culturais encontram-se sempre presentes, independentemente do método pedagógico escolhido pelo professor ou pela instituição. Neste sentido, um ensino intercultural intenta transportar os alunos para a realidade de outras culturas, estabelecendo um diálogo com a cultura de cada aluno. Substitui-se o ideal do falante nativo por um vínculo intercultural entre os alunos de uma língua estrangeira e todos aqueles que falam a língua inglesa.

Em uma linha semelhante, Bizarro e Braga (2005) defendem que

hoje, ela [a aula de LE] constitui-se, fundamentalmente, como um espaço de interação cultural, onde se evidencia a heterogeneidade das pessoas (professor/a e alunos/as) que a frequentam, heterogeneidade esta feita de diferenças, mas também da ocorrência de similitudes, umas e outras detectáveis não só no conhecimento e no uso que se faz/tem da língua em estudo, mas também no aspecto sócio-relacional que ela instaura, e, ainda, heterogeneidade face aos falantes autóctones da língua estrangeira que é objeto de estudo (pp. 828-829).

As autoras referem a importância do diálogo intercultural, enfatizando positivamente a heterogeneidade do contexto educacional, e afirmam que, mediante o ensino intercultural, o aluno não apenas observa o que o afasta do outro, mas também o que o aproxima. Busca-se, assim, fomentar a compreensão e tolerância. Além disso, um outro ponto essencial no discurso de Bizarro e Braga (2005) refere-se não apenas à interação cultural do aluno, mas também à do docente, que exerce um papel crucial nesse processo de mediação.

Byram et al (2002) argumentam que os professores devem estar aptos a criar em conjunto com os alunos um ambiente de criticidade. Segundo os autores, “along with the linguistic competence teachers should be able to develop in their learners the intercultural competence which enables them to interact with people of different backgrounds, multiple identities and a specific individuality” (p. 27).

Guilherme (2002) desenvolve também em sua abordagem de ensino intercultural, a tarefa do educador de fomentar um ensino global e multicultural. Segundo a mesma, cabe ao docente “interrogar ideologias dominantes e subordinadas, dar “voz” aos discursos que foram silenciados e às narrativas particulares dos alunos, e fazer conexões entre diferentes narrativas tanto em nível local como global” (Guilherme, 2002, p. 158).

Ressalta o papel crítico da formação e preparação dos docentes para lidar com o ensino intercultural e acrescenta ainda que a base de uma educação de qualidade reside na formação profissional dos educadores. Atualmente, há uma preocupação em se definir que habilidades e conhecimentos um professor intercultural de língua deve possuir.

Diante de um contexto em que o fluxo de pessoas ocorre facilmente, deve-se atentar em a possibilidade de ocorrência de situações interculturais. Deste modo, estando o professor ciente desta realidade, pode adequar o material didático e acrescentar aspectos culturais em sala de aula. Kirkpatrick (2007), por exemplo, sugere que professores devam ter atenção os pontos que se seguem:

1. Be multilingual and multicultural;
2. They should ideally know the language of their students and understand the educational social and cultural contexts in which they are working;
3. Either be able to provide an appropriate and attainable model for their students or, if they speak another variety, understand that the local variety is not inferior to their own;
4. Understand how different varieties have developed linguistically and the ways in which they differ;
5. Understand how English has developed in specific contexts and how it has spread across the world;
6. Understand the roles of English in the local community;
7. Be able to evaluate ELT materials critically to ensure that they do not promote a Particular variety of English at the expense of others;
8. Be able to evaluate the specific needs of their students and teach towards those needs;
9. Be prepared to contribute to the extra-curricular life of the institution in which they are working.

(Kirkpatrick, 2007, p. 195)

Percebe-se que a proposta de Kirkpatrick (2007), assim como o conceito de falante intercultural de Byram, se desviam do foco no falante ideal e da autenticidade de um modelo padrão. Ao invés, argumenta-se a favor de uma consciência maior acerca das variedades linguísticas e do respeito pela diversidade. É de crer que as sugestões de Kirkpatrick (2007) se aplicam, principalmente, a professores que atuem em países do *Outer Circle* (ver esquema na página 64), onde há questões identitárias mais problemáticas, devido à hegemonia dos padrões inglês e americano. Porém, estas aplicam-se também ao contexto do inglês como língua estrangeira e, especificamente, ao Brasil, visto que os PCNs promovem um ensino de idiomas a partir de uma abordagem intercultural.

Conclui-se, por fim, que autores como Kramsch (1993), Byram (1997a, 1997b) e Guilherme (2002) promovem uma educação com um foco no ensino intercultural, e não

apenas comunicativo. Deve-se buscar a formação de alunos que estejam preparados para lidar com contextos interculturais. É crucial, em um mundo globalizado, não subestimar a importância do aumento do fluxo de pessoas. Hoje em dia, a mobilidade é muito maior e a presença do inglês para garantir a comunicação entre pessoas, seja num âmbito turístico, empresarial, ou acadêmico, é indiscutível. Faz-se, então, necessário que o docente esteja ciente do conceito de ensino intercultural e que o promova em sala de aula. Salienta-se, porém, que é importante compreender que o ensino intercultural não representa necessariamente momentos diferenciados em sala de aula, mas, na verdade, ocorre implicitamente, no decurso da aula. A proposta consiste em concretizar a formação de falantes interculturais, buscando inserir contextos interculturais e incentivando os alunos a instruírem-se mais a respeito da heterogeneidade linguística e cultural da língua inglesa.

Síntese do capítulo

Este capítulo deu nota da importância em se conceituar o termo cultura (Goodenough, 1957; Moran, 2001; Holliday, 2009), cuja definição demonstrou-se ampla e diversa. Ademais observou-se a relação entre o entendimento de cultura e língua, sendo ambas indissociáveis. Portanto, conclui-se que, ao se ensinar língua, aspectos culturais surgem naturalmente (Kramsch, 1993, 1998).

Buscou-se também compreender de que forma os aspectos culturais encontram-se no ensino de língua inglesa e quais as implicações disto. Abarcou-se com maior profundidade o conceito de formação intercultural (Byram, 1997a; Byram et al, 2002), apresentando o modelo *Intercultural Communicative Competence* proposto por Byram. Argumentou-se, enfim, ser o papel do professor promover uma educação focada na educação de falantes interculturais.

CAPÍTULO 5

O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Neste capítulo apresenta-se o contexto da Educação no Brasil, referindo-se à dados históricos para tecer comentários sobre o ensino da língua inglesa no Brasil.

Este capítulo subdivide-se em quatro seções distintas, quais sejam:

1. Uma breve descrição histórica da inserção da língua inglesa como parte integral do currículo escolar no Brasil (Oliveira, 1999; Leffa, 1999; Freyre, 2000);
2. Uma apreciação das distinções e similaridades entre os sistemas público e privado de ensino no Brasil, atentando para a problemática do ensino público e as dificuldades enfrentadas pelos professores de língua inglesa (Almeida Filho, 2002; Naves & Vigna, 2006; Dourado, 2008)
3. Uma explanação acerca do currículo escolar brasileiro e a adoção de uma política educacional baseada em gêneros textuais (Lopes, 1996; Marcuschi, 2001)
4. Por fim, uma discussão acerca da adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como principal instrumento avaliador para entrada nas Universidade Federais (Naves & Vigna, 2006; Alves, 2009).

5.1. O ensino da língua inglesa no Brasil: breve história

Busca-se, neste subcapítulo, compreender a inserção e formação do inglês como língua estrangeira no currículo, e também observar como o ensino se desenvolveu no contexto educacional brasileiro. Os dados históricos descritos neste capítulo foram obtidos a partir da tese de Oliveira (1999), que se propôs elaborar um levantamento histórico acerca da história do ensino do inglês no Brasil. Enfatiza-se que o ensino público e as academias de ensino superior já existiam no Brasil antes da vinda da Família Real, visto que a colonização e organização de estruturas sociais no Brasil tiveram início em 1549, com o ensino jesuíta. Porém, focar-se-á aqui o ensino da língua inglesa, o qual ocorreu a partir de 1808. Adiante, observa-se mais atentamente os documentos oficiais que serão mencionados ao longo deste capítulo.

Sabe-se que o relacionamento entre o Brasil e a Inglaterra foi fruto da colonização portuguesa, sendo assim bastante antigo. Freyre (2000) afirma que “a presença da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil, no espaço, na paisagem, no conjunto da civilização do Brasil, é das que não podem ser ignoradas pelo brasileiro interessado na compreensão e na interpretação do Brasil” (p. 27).

De acordo com Oliveira (1999) o primeiro contato com a língua inglesa ocorreu aquando da chegada de William Hawkins, em 1530, devido ao tráfico de escravos. Depois de desembarcar na costa brasileira, o navegador teve contato com a população indígena brasileira. Contudo, as relações entre Brasil e Inglaterra apenas se estreitaram em 1808, após o Bloqueio Continental e a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil (Oliveira, 1999).

Durante este período, o autor afirma que muitos ingleses possuíam casas comerciais no Brasil e contribuíram para o progresso industrial dentro do país. A partir deste momento, surgiu o interesse em aprender a língua, visto que os trabalhadores necessitavam de formação e instruções em língua inglesa (Oliveira, 1999). Além disso, em 22 de junho de 1809, surge um decreto que estabeleceu a criação das disciplinas de língua francesa e inglesa, com o intuito de “aumento e prosperidade da instrução pública” (Moacyr, 1942, p. 33).

Após o referido decreto, Oliveira (1999) explica que estabeleceram-se duas escolas, cujo foco era o ensino de línguas estrangeiras. O primeiro professor de língua inglesa formalmente nomeado pelo Príncipe Regente foi o padre irlandês Jean Joyce. A

partir deste momento, o inglês passa a ser lecionado, embora apresentando uma importância inferior à língua francesa. Segundo Oliveira (1999):

[o] ensino de inglês, por seu turno, restringiu-se aos seus objetivos mais imediatos, já que o seu conhecimento, não sendo exigido para o ingresso nas academias - portanto desnecessário ao currículo dos estudos secundários -, justificava-se apenas pelo aumento do tráfico e das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa, constituindo assim uma disciplina complementar aos estudos primários (p. 29).

Em 1820, criou-se a primeira obra brasileira cujo objetivo era prescrever o ensino da língua inglesa. Denominada “Compêndio da Gramática Inglesa e Portuguesa para Uso da Mocidade Adiantada nas Primeiras Letras”, a obra foi de autoria de Manuel José de Freitas (Oliveira, 1999).

Em 26 de abril de 1821, ocorre a partida do Rei D. João VI, que retorna a Portugal após a queda do Império Napoleônico. O processo de independência do Brasil ocorreu durante os anos de 1821 a 1825 (Oliveira, 1999). Por conta disso, o Brasil passou por um período de crises político-econômicas devido aos constantes atritos com a antiga metrópole portuguesa.

Em 1837, funda-se o Colégio Pedro II, iniciando-se assim a manutenção da língua inglesa no currículo das escolas. Contudo, havia a problemática da metodologia de ensino, que se assemelhava ao ensino do latim, sendo o foco das aulas a tradução e leitura. Além disso, o inglês ainda não possuía o estatuto da língua francesa. Leffa (1999) argumenta que

foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino as línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas. (pp. 2-3).

Oliveira (1999) discorre em sua tese sobre o crescimento da língua inglesa no Brasil em 1930, após o prenúncio da II Guerra Mundial. Segundo o autor, devido ao reconhecimento dos Estados Unidos como uma nação economicamente desenvolvida, o ensino do inglês é impulsionado. Assim, em 1931, propõe-se uma reforma educacional, conhecida como Francisco Campos, que modificou o currículo de línguas (Oliveira, 1999). Ocorre uma diminuição na carga horária do ensino do latim e confere-se prioridade ao ensino de línguas modernas. Adota-se, também, um novo método de ensino. O tradicional *Grammar-Translation* é substituído pelo método direto e áudio-lingual, cujo objetivo era um ensino mais comunicativo. Tais métodos foram largamente utilizados na II Guerra Mundial, devido ao caráter rápido desse sistema de aprendizagem. Os soldados eram treinados a partir da técnica de repetição e rapidamente adquiriam competência

comunicativa básica. O Colégio Pedro II tornou-se a primeira instituição a aderir aos novos métodos de ensino. Quanto à Reforma Francisco Campos, Leffa (1999) afirma que esta

introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas, principalmente, quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua por meio da própria língua (p. 5).

Segundo Santos (2011) surgem, também na década de 30, os primeiros cursos de idiomas no Brasil. A Cultura Inglesa foi fundada em 1934, no Rio de Janeiro, capital brasileira nessa época. Estas escolas resultaram de uma iniciativa do Governo Britânico, que buscava restabelecer conexão com a antiga colônia portuguesa. Em 1938, o Consulado Americano apoiou a criação do instituto de União Cultura Brasil-Estados Unidos, em São Paulo.

Piletti (1996) alega que durante a era Vargas, em 1942, ocorreu a reforma Capanema, cujo objetivo era reformular a concepção do ensino Médio no Brasil. Assim, a estrutura de ensino passou a ser a seguinte:

O ensino ficou composto, neste período, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegial perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a preocupar-se mais com a formação geral. Apesar desta divisão do ensino secundário, entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial. (Piletti, 1996, p. 90).

Após a implementação da nova estrutura, proposta pela Reforma Capanema, houve uma redução significativa da carga horária no ensino de línguas, visto que a prioridade era o ensino das ciências. Contudo, Leffa (1999) afirma que “a Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras” (p. 20).

Em 1971, publica-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que reduz o ensino para 11 anos. Como consequência, o ensino de línguas é prejudicado, já que não se configurava como prioritário nem obrigatório. Segundo Leffa (1999), “muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º. Grau e, no 2º. grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Numerosos alunos, principalmente do

supletivo, passaram pelo 1º. e 2º. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira” (p. 20).

Em dezembro de 1996, publicou-se a Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que alterou os termos 1º e 2º grau para fundamental e médio. A lei estabelece que o ensino de línguas é obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental, continuando até ao fim do ensino médio (Oliveira, 1999). Lê-se na legislação:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (Art. 26, § 5º). Também em relação ao ensino médio, a lei dispõe que "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Art. 36, Inciso III).

Atualmente, adota-se a LDB de 1996 como documento oficial que rege a educação no Brasil. Santos (2011) afirma que a LDB promoveu uma melhora na situação do ensino de línguas no país, visto que o estabeleceu como obrigatório nas escolas. Além disso, incluiu uma língua facultativa no ensino médio, que costuma ser a língua espanhola. Como complemento à LDB surgem, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a fim de propor um currículo pedagógico, que guie o ensino de línguas no país. Como se verá no capítulo 6, os PCNs, embora não estabeleçam como prioritária uma metodologia de ensino específica, contêm uma proposta baseada na utilização de gêneros textuais variados, mediante textos, preferencialmente autênticos, e temas transversais.

5.2. O ensino público e privado

A educação no Brasil é um tópico bastante discutido mundialmente (ver Naves & Vigna, 2006, Sampaio & Guimarães, 2009; Siqueira, 2012) e as diferenças entre o sistema público e privado são significativas, tecendo-se muitas críticas acerca do ensino oferecido às classes com menos poder econômico. Segundo Sampaio e Guimarães (2009), “recently, quality and efficiency of elementary education in Brazil has been questioned. Evaluations conducted by INEP showed that only 5% of the students present a performance that can be classified as adequate” (p. 45). Com o intuito de promover um ensino de maior qualidade no sistema educacional brasileiro, o Ministério da Educação, em 1998, lançou os PCNs, e esperava-se que professores das redes pública e privada se

baseassem no conteúdo dos PCNs para o desenvolvimento de suas aulas. Contudo, Naves e Vigna afirmam que o que se observa na realidade é que,

quando analisamos o ensino de línguas nas escolas, sejam elas pertencentes à rede oficial ou não, deparamo-nos com grandes equívocos metodológicos que resultam em práticas ineficazes. Como vimos na breve introdução histórica, essa prática no Brasil privilegia o estudo da língua pela língua, com ênfase na forma gramatical que se engessa em conhecimentos descontextualizados, contrariamente ao que apregoam os PCNs (Naves & Vigna, 2006, p. 37).

Quanto ao contexto educacional na cidade de João Pessoa, escolhido para o estudo desta tese, é possível afirmar que os problemas são muitos, e assemelham-se aos que ocorrem por todo o Brasil. Refere, a este propósito, Dourado (2008) que “número de alunos por turma, a pouca proficiência linguística e fluência de grande parte dos professores do ensino regular, a falta de cursos de atualização do Estado que viabilizem uso e aperfeiçoamento das habilidades linguísticas que se fazem necessárias a todo professor de uma língua estrangeira” (p. 123). Não só Dourado (2008) aponta para as dificuldades estruturais das escolas públicas, como também reflete acerca da falta de qualificação dos professores. A autora afirma ainda ser um dever do governo disponibilizar e promover capacitação profissional.

Se, por um lado, existem escolas regulares, tanto do sistema público quanto do privado, onde os resultados produzidos tendem a ser menores do que o esperado pela legislação (Almeida Filho, 2002); por outro, há escolas de idiomas, cujas metodologias parecem mais eficientes, mas que se limitam a uma reduzida percentagem da população, devido aos seus custos. Contudo, mesmo escolas de idiomas não estão livres de críticas quanto ao ensino disponibilizado. Para Almeida Filho (2002), algumas escolas de idiomas oferecem metodologias de ensino questionáveis, ao adotarem métodos rápidos e fáceis, a fim de satisfazer o cliente. Apenas uma minoria de escolas de idioma realmente produz um ensino cujo foco recai sobre contextos significativos para o aluno, criando assim um ensino de línguas que capacite social e profissionalmente o estudante (Naves & Vigna, 2006).

Com base em Dourado (2008), a par da falta de estrutura e qualificação do docente, as escolas regulares tendem a manter um foco em exames preparatórios que visem o ingresso do aluno em Universidades⁷. Com uma metodologia sobretudo assente em testes, as escolas optam por um ensino pouco comunicativo, que se baseia no ensino

⁷ Veremos mais à frente informações acerca do ENEM, sistema de avaliação utilizado comumente em todo o Brasil, para o ingresso em Universidade Federais.

de estruturas gramaticais. Acrescenta ainda Dourado (2008) que, embora a proposta dos documentos oficiais contemple o fomento do ensino comunicativo da língua, os exercícios propostos em sala de aula acabam por explorar apenas aspectos gramaticais descontextualizados.

A pesquisadora Cunha (2015), em sua dissertação de mestrado pela Universidade do Porto, observou que professores da rede pública atuavam em condições precárias. Segundo a mesma:

De fato, pudemos constatar que os professores trabalham em condições inadequadas, uma vez que as salas de aula são relativamente pequenas, mal ventiladas, equipadas com ventiladores que fazem demasiado barulho, com pouca iluminação e estrutura física, realmente, precária (Cunha, 2015, p. 66).

Ainda desenvolvendo acerca da estrutura do local de trabalho dos professores, a mesma observa:

Para além desses dados, pudemos observar que a escola apresentava salas de aula com cadeiras deterioradas, portas e interruptores quebrados, armários sucateados (inclusive o de uma sala estava suspenso por tijolos), mesa e cadeira do professor em mau estado de conservação, barulho extra sala (devido à proximidade com corredores e pátio) e ausência de refeitório (Cunha, 2015, p. 67)

Tais condições, em conjunto com o baixo salário, agravado pelo número excessivo de turmas, dificultam que o professor se dedique ao planeamento da aula, optando por um foco maior em exercícios estruturais e um ensino dedutivo da gramática de língua inglesa. Contudo, salienta-se que nem todas as escolas públicas se encontram em tal estado. Portanto, o objetivo em mencionar a realidade acima é o de apoiar o argumento de que se deve considerar o contexto de ensino do professor, ao criticar-se a sua postura em sala de aula.

Com base nas leituras (Naves & Vigna, 2006; Dourado, 2008; Cunha, 2015), conclui-se que a problemática do ensino do Brasil vai além da tentativa dos documentos oficiais de sistematizarem um ensino de qualidade. A falta de infra-estruturas e recursos das escolas, os professores despreparados e desinteressados, bem como a adoção de material didático descontextualizado afetam negativamente a qualidade do ensino na cidade de João Pessoa. Para que a escola possa formar alunos como cidadãos pensantes, capazes de expressarem as suas opiniões em língua inglesa, deverá procurar melhorias no sistema atual. Sempre que a língua inglesa é vista como apenas um módulo para se passar em um teste, os discentes não ficam aptos para atuar como falantes interculturais em um mundo globalizado.

5.3. Currículo escolar: ensino através de gêneros textuais

Conhecer o mundo ao nosso redor nunca foi tão importante. A globalização e o aumento do uso de tecnologias têm facilitado o acesso à informação e à interação entre pessoas em locais variados. Ciente das consequências dessa facilitação e da importância da língua estrangeira, o Governo Federal Brasileiro implementa o ensino de idiomas nas escolas, visando promover um ensino de língua estrangeira mais focado na comunicação e contextualização de conteúdo. Segundo Moita Lopes (1996), a inserção das línguas estrangeiras (LEs) no currículo oficial fez com que as escolas públicas brasileiras possibilitassem que as classes populares acessem a um tipo de conhecimento educacional até então distante da sua realidade social, permitindo-lhes “entrar em contato, através da aprendizagem de LEs, com aspectos de outras culturas que favoreçam a compreensão da sua própria” (Lopes, 1996, p. 132). Contudo, reconhecendo que as aulas, até então, ministradas nas escolas, tanto públicas quanto particulares, não correspondiam ao esperado, pois eram monótonas, não capacitavam os alunos a falar, ler e escrever em novos idiomas, e tinham um caráter muito mais repetitivo do que comunicativo, fez-se necessária a criação de um documento que guiasse os professores, a fim de tornar o ensino de línguas estrangeiras mais eficaz.

Com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, o Ministério da Educação propõe que a prática pedagógica do ensino de língua, seja materna ou estrangeira, ocorra mediante a utilização de gêneros textuais em sala de aula, preferencialmente textos autênticos. Segundo Marcuschi (2001), gêneros textuais são “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam algumas propriedades funcionais e organizacionais características, concretamente realizadas” (p. 4). A opção por gêneros textuais justifica-se por estes proporcionarem o acesso a informação socialmente produzida, o que promove a inserção do aluno nas práticas de linguagem. Sendo eles veiculados em diversos suportes materiais impressos (jornais, revistas, livros, cartazes), eletrônicos (rádio, tv etc) e virtuais/digitais (sites, blogs etc), contextualizam a língua estrangeira de uma forma mais real para o aluno. Em João Pessoa, os Referenciais Curriculares da Paraíba seguem uma linha semelhante aos PCNs e desenvolvem a seguinte proposta:

SÍNTESE DA PROPOSTA DE LÍNGUA INGLESA

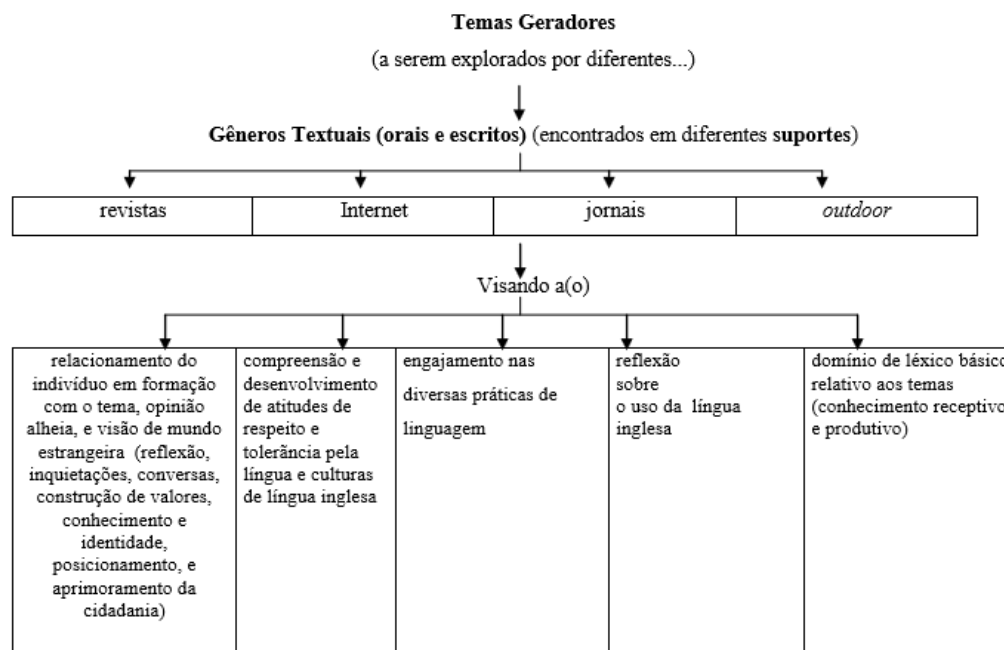


Figura 7 – Síntese da proposta para o ensino do inglês extraído dos Referenciais do Estado da Paraíba (2006, p. 70).

Acredita-se que, por incluir materiais autênticos e acessíveis para os alunos, o uso de gêneros textuais fomenta o empenho e reflexões acerca do uso da língua. Além desta proposta, a grade curricular para o ensino de língua inglesa apresenta, além dos conteúdos que devem ser abordados, sugestões de possíveis gêneros textuais que trabalhem com aspectos da língua (ver Anexo A). A proposta de se trabalhar com gêneros textuais visa revelar ao aluno a presença da língua inglesa em seus contextos, enquanto aprendem a comunicar. Contudo, infelizmente, devido a certas condições, tais como número de alunos, pouco tempo e condições precárias nas escolas, o desenvolvimento de um ensino comunicativo e contextualizado torna-se difícil. O que ocorre, em muitos casos, é a leitura e tradução de gêneros textuais, não havendo uma aprendizagem concreta da língua estrangeira.

5.4 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o ingresso à Universidade

Em 1998, o Ministério da Educação cria o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo objetivo é avaliar o desempenho dos alunos após a conclusão do ensino Básico. Inicialmente, o ENEM oferecia uma avaliação complementar ao Processo Seletivo Seriado (PSS), quanto à entrada de alunos em Universidade Federais. Contudo, em 2010, o Ministério reformula o ENEM e este passa a ser o principal instrumento avaliador para a inclusão dos alunos no Ensino Superior. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2009):

A proposta é que o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem seja utilizado pelas instituições de ensino superior para subsidiar seus processos seletivos... A nova prova seria estruturada a partir de uma matriz de habilidades e um conjunto de conteúdos associados a elas. A proposta inicial para a matriz de habilidades seria similar às diretrizes que hoje compõem o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, o Encceja. Assim, o novo exame seria composto por quatro testes, um por cada área do conhecimento, a saber: (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); (ii) Ciências Humanas e suas Tecnologias; (iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e (iv) Matemática e suas Tecnologias (p. 4).

Além de representar uma política educacional de avaliação, o ENEM tem por objetivo propor uma reestruturação curricular, mediante a implementação das seguintes ferramentas:

Permitir gratuidade da realização do exame aos egressos de escolas públicas (a partir de 2001); a criação do Programa Universidade para Todos - PROUNI (a partir de 2004) que, ofereceu bolsas de estudos integrais e parciais em universidades particulares para estudantes de baixa renda, não portadores de diploma de curso superior; utilização dos resultados do exame como auxílio nos processos seletivos das universidades públicas; a criação do Novo ENEM e, por conseguinte, a implementação do Sistema de Seleção Unificada – SiSU (a partir de 2009) que, fica a disposição de IES (Instituições de Ensino Superior) para que estas realizem seus processos seletivos. Este sistema ainda permite conferir pesos diferentes às disciplinas de acordo com a área do curso e, a separação de vagas para ações afirmativas, ou seja, vagas para estudantes afrodescendentes, indígenas ou advindos de escolas públicas (Alves et al, 2012, p. 293)

Contudo, embora a proposta do ENEM vise fomentar um ensino de qualidade, promovendo mais oportunidades para alunos que se encontram em situações menos favorecidas, como é o exemplo de estudantes da rede pública, é verdade que muitas críticas surgiram ao longo da sua implementação. Dentre as críticas à adoção do ENEM como avaliação nacional, surge a questão: “Será que a aplicação de uma prova única para todo o Brasil atenderá realmente a todos os sistemas de ensino?” (Alves, 2009, p. 95). Para Alves (2009), “devemos ter em mente que, pelas dimensões de nosso Estado,

encontramos divergências curriculares, pois cada Unidade da Federação tem autonomia para criar o seu currículo do Ensino Médio” (p. 95). E, para além disso, sabe-se que a qualidade educacional dos sistemas de ensino no Brasil difere consoante as regiões. Sendo assim, até que ponto é justo aplicar uma prova em que alunos de diversas regiões, onde as condições de educação são distintas, competem entre si?

Outra crítica que parece bastante preocupante diz respeito a um processo de ensino-aprendizagem que seja eficaz e significativo para o aluno. Para Arruda (2009), “todo colégio sério, sem dúvida, deve ter como um de seus objetivos obter bons resultados no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Participar do ranking das melhores escolas traz reconhecimento da qualidade do ensino praticado, ao menos naquilo que esse exame avalia” (p. 2). Para o autor, esta prática coloca limitações ao ensino de língua, pois este cinge-se a repassar conteúdos de carácter estrutural, preparando o aluno para responder a questões gramaticais.

Ao se pretender demonstrar as qualificações da escola, expondo os alunos e as suas notas em cartazes publicitários pela cidade, visa-se somente a formação dos discentes para a obtenção de resultados excelentes na prova. Com uma lista de conteúdos a ser transmitida aos alunos dentro de certo prazo, dificilmente haverá espaço para um ensino de língua estrangeira que pretenda preparar o aluno como falante, cabendo tal função às escolas de idiomas.

Por fim, o ENEM representa um instrumento que pode auxiliar na implementação de uma educação de qualidade no país; porém, é necessário que as questões do Exame Nacional do Ensino Médio sejam relevantes para a vida social, cultural e profissional dos jovens (Naves & Vigna, 2006). Se, ao invés, o ENEM continuar abordando tópicos desconexos, sem quaisquer considerações contextuais para o aluno, constatar-se-á que a “prática no Brasil privilegia o estudo da língua pela língua, com ênfase na forma gramatical que se engessa em conhecimentos descontextualizados, contrariamente ao que apregoam os PCN” (Naves & Vigna, 2006, p. 37). Urge uma revisão geral da proposta, a fim de evitar que o ENEM se torne mais uma avaliação burocrática, que estimula escolas que formem alunos para exames de acesso ao ensino superior, em detrimento de pensadores, qualificados para lidar com situações variadas, independentemente de virem ou não a ingressar em universidades. Consoante lembra Quinalia et al (2013), deve-se buscar a implementação de uma proposta de avaliação que auxilie a escola a

estar vocacionada para uma aprendizagem eficaz, que conduza o aluno à aquisição e ao aprimoramento de competências – entendidas como um conjunto de conhecimentos,

habilidades e atitudes – que o ajudem a melhor compreender o mundo que o rodeia, a inserir-se como cidadão no contexto social do qual participa, a dar continuidade a seus estudos mediante ingresso na universidade e a conquistar um lugar no disputado mercado de trabalho dos dias atuais (Quinalia et al, 2013, p. 64).

Síntese do capítulo

Neste capítulo parte-se da história da implementação da língua inglesa como parte integrante do currículo escolar no Brasil, observando o desenvolvimento do ensino do inglês através da criação de documentos educacionais (LDB, PCNs, RCEM-PB). Aponta-se as principais distinções entre os sistemas público e privado no Brasil, analisando a influência de ambos os contextos na atuação do professor, refletindo na qualidade de ensino (Naves & Vigna, 2006; Sampaio & Guimarães, 2009). Ao passo que escolas privadas apresentam uma estrutura mais desenvolvida, materiais disponíveis e profissionais qualificados, o sistema público varia de acordo com a jurisdição responsável pela manutenção das escolas. Contudo, percebeu-se que há críticas à ambos os sistemas, incluindo a presença de equívocos metodológicos e a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio como avaliador educacional (Naves & Vigna, 2006).

CAPÍTULO 6

ORIENTAÇÕES CURRICULARES E COMPETÊNCIA CULTURAL

A proposta deste capítulo é apresentar a documentação adotada nas escolas brasileiras e discorrer acerca dos pontos referentes ao ensino de língua inglesa. Mais adiante, ao analisar os resultados, busca-se construir uma ponte entre os documentos oficiais e a fala dos participantes. Ambos os documentos são parte da grade curricular dos professores de língua inglesa no curso de Letras nas Universidades Federais no Brasil.

Este capítulo subdivide-se em duas seções:

1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentação adotada em esfera federal no Brasil;
2. Referências Curriculares do Estado da Paraíba, regulamento adotado na cidade de João Pessoa.

6.1. Parâmetros Curriculares Nacionais

Em dezembro de 1996 entra em vigor uma nova lei, intitulada LDB, nº 9.394, de 20/12/1996 (Brasil, 1996), com o intuito de regulamentar e tornar obrigatório o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. A Lei de Diretrizes e Base (LDB)⁸ prevê a introdução de uma língua estrangeira no currículo escolar na Escola Primário, tornando-a compulsória no Ensino Médio, além de disponibilizar uma segunda opção. No Brasil, a maioria das escolas adota a língua inglesa como primeira opção, sendo o espanhol ou o francês a língua facultativa. Dois anos depois surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais⁹, com uma proposta curricular a ser implementada nas escolas, a fim de garantir o ensino de língua estrangeira eficaz e significativo. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) dá nota que

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são a referência básica para a elaboração das matrizes de referência. Os PCNs foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender¹⁰.

Os PCNs representam um dos documentos oficiais reguladores da educação que reconhece claramente a importância de se desenvolver nos alunos uma noção intercultural de mundo. Segundo o documento, a língua estrangeira é “uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal” (Brasil, 1998, p. 20). Nestes termos, “a aprendizagem da língua estrangeira é, portanto, necessária como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal” (Naves & Vigna, 2006, p. 37). Além de incluir um foco no desenvolvimento crítico-analítico dos alunos, o documento parece defender uma visão de língua em um âmbito internacional, podendo assim estabelecer-se uma correlação entre a concepção de língua inglesa como língua global, visto ser esta a LE mais lecionada nas escolas do país. Através

⁸ Documento LDB 1996 oficial disponível no website do Ministério de Educação e Cultura, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes

⁹ Documento PCNs 1998 oficial disponível no website do Ministério de Educação e Cultura, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

¹⁰ Passagem retirada do Website do Inep: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>

da leitura dos PCNs, nota-se ainda uma preocupação em preparar os alunos para lidar com aspectos multiculturais dos falantes da língua estrangeira.

Percebe-se que, embora haja elementos relevantes para o ensino de língua estrangeira e o entendimento de língua e cultura como indissociáveis, o conteúdo deve ser melhorado. Várias pesquisas questionam a aplicação de certos conceitos expostos da documentação, assim como apontam deslizos no texto. Dourado, uma das linguistas responsáveis pela escrita dos Referenciais Curriculares do Estado da Paraíba, aponta para a existência de ambiguidades no discurso como, por exemplo, quanto às competências a serem trabalhadas em sala. Segundo Dourado (2008):

Apesar de priorizar o uso da língua, o que pressupõe as modalidades oral e escrita, os PCNs de LE (BRASIL, 1998) são ambíguos em relação às habilidades linguísticas a serem desenvolvidas. Se, por um lado, o documento prevê a ênfase na habilidade de leitura alegando que considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem; por outro, o mesmo documento estabelece como um dos objetivos do ensino de língua inglesa utilizar outras [além da leitura] habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas. (p. 123)

Tais observações remetem também para a problemática da educação no Brasil, pois, adverte ainda Dourado (2008), “o ensino da habilidade oral é um ponto controverso no ensino regular da língua estrangeira (inglês) face ao número de alunos por turma, à pouca proficiência linguística e fluência de grande parte dos professores do ensino regular” (p. 123), cuja qualidade permanece fraca, face à “falta de cursos de atualização do Estado que viabilizem uso e aperfeiçoamento das habilidades linguísticas que se fazem necessárias a todo professor de uma língua estrangeira, que vive num país monolíngue de dimensões continentais como o Brasil” (Dourado, 2008, p. 123). Como pode a documentação incentivar os professores à prática oral e comunicativa em rede pública, quando não lhes garantem condições para que a prática seja viável? Embora saliente a dificuldade de se adotar a prática comunicativa em rede pública, dado que as condições parecem ainda piores, não se deve esquecer que também o ensino de oralidade em escolas privadas é inviável, principalmente devido ao número de alunos e ao tempo curto de aula.

Outra observação de Dourado quanto aos PCNs diz respeito à heterogeneidade do povo brasileiro, em termos linguísticos, culturais, econômicos, pelo que a documentação é insuficiente. Sendo assim, emerge a necessidade de que cada Estado brasileiro redija uma documentação que vise complementar a aplicação dos PCNs. Deste modo, surgem os Referenciais Curriculares da Paraíba, que representam um elemento crucial para o que é proposto nesta pesquisa. Visto que os dados recolhidos se cingem a professores que

atuam em escolas da cidade de João Pessoa, capital da Paraíba, o documento que regula as suas práticas consiste certamente nos “Referenciais Curriculares do Estado”.

6.2. Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado da Paraíba (RCEM – PB)

Em 2006, o Governo Estadual da Paraíba¹¹, em conjunto com as principais Universidades do Estado – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – desenvolveram os Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental (RCEF) e Médio (RCEM) do Estado da Paraíba. Tal documento oferece a seguinte proposta:

[...] ampliar as orientações para um ensino mais compatível com as novas pretensões educativas... o objetivo é o de aprofundar a compreensão de conceitos apontados nesses documentos nacionais, oferecendo, sempre que possível, opções metodológicas aplicáveis a contextos regionais e locais (Paraíba, 2006, p. 10-11).

Para esta pesquisa, interessa o RCEM por conter diretrizes para o ensino de Língua Estrangeira, no caso o inglês. O documento acerca da grade curricular de língua inglesa encontra-se ao lado da língua espanhola no terceiro volume, intitulado *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Diferentemente dos PCNs (1998), os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado da Paraíba (2007) abrangem mais extensivamente os termos cultura e língua franca. Na introdução percebe-se que o RCEM adota uma concepção de língua distinta dos documentos anteriores, propondo uma educação

com base em estudos teóricos e aplicados, os documentos oficiais de ensino de línguas materna e estrangeiras têm defendido que o ensino tradicional exclusivamente centrado na concepção de língua como código é insuficiente para que o aluno se engaje em práticas de linguagem autênticas, em que a língua é apenas uma de suas formas de manifestação (Paraíba, 2006, p. 2).

Ao estabelecer os objetivos principais no ensino da língua inglesa, o documento defende que os alunos devem estar preparados para “conhecer e respeitar outras culturas, valores e formas de ver, pensar, perceber e agir no mundo” (Paraíba, 2006, p. 13). Para que isso ocorra, cabe ao professor abordar em sala de aula “questões referentes à língua(gem), identidade, poder, ideologia, variação linguística (dialeto e de registro), relação língua-cultura” (Paraíba, 2006, p. 14). Nota-se que o texto dos “Referenciais” não

¹¹ Para maiores informações acerca da estrutura curricular das escolas estaduais da Paraíba, acessar o website do Governo da Paraíba, http://paraiba.pb.gov.br/downloads/Diretrizes_Operacionais_2017.pdf

apenas retoma questões propostas nos PCNs, no qual consta que o ensino deve incentivar o “estudante [a] aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, (...) integração no mundo globalizado” (Brasil, 2002, p. 146), como também equaciona a língua e cultura como inseparáveis. O ensino de língua inglesa assume um caráter formativo de:

1. Construção da identidade cultural do aluno brasileiro;
2. Ampliação da visão de mundo do educando, pelo confronto com outras culturas de língua inglesa;
3. Promoção de compreensão, respeito e sensibilidade intercultural;
4. Inserção do educando em um mundo globalizado, no qual há, cada vez mais, a necessidade de conscientização e tolerância em relação à diversidade linguístico-cultural e, conseqüente, pluralidade de formas de pensar, ser, agir;
5. Formação de usuários de língua inglesa como língua franca, capazes de agir discursivamente, em nível linguístico intermediário, em contextos interculturais (Paraíba, 2006, p. 19).

Apoiando-se em teorias linguistas de pesquisadores como McArthur (2001), Seidlhofer (2001), Modiano (2001) e Jenkins (2006), o RCEM-PB (2006) encetam um debate sobre a importância de se compreender o inglês em um contexto global, uma vez que aquele se tornou com o passar dos anos a língua franca. Sabe-se que considerar a língua inglesa como global implica o desaparecimento da figura do falante nativo exclusivamente associado aos ingleses e americanos, passando-se a considerar de extrema importância abordar em sala de aula a concepção de falante intercultural (Byram, 1997a). Como consequência desse entendimento de língua, torna-se crucial para o aluno “conhecer dinâmicas de interação social na cultura estrangeira: formas de interagir, interromper, intervir, contrapor, perguntar, argumentar, confrontar etc ... Engajar-se nas diferentes esferas sociais da vida social e perceber diferenças culturais na dinâmica das conversas orais conduzidas na língua estrangeira” (Paraíba, 2006, p. 20). Torna-se evidente que uma das preocupações do RCEM-PB é

como pensar o ensino de variantes padrão de língua inglesa de forma a expor os alunos à diversidade linguística para que eles sejam capazes de agir discursivamente num mundo multilíngue, em que existe mais falantes não nativos de língua inglesa do que nativos, os documentos oficiais de língua inglesa silenciam-se diante dessa decisão ideológica (Paraíba, 2006, p. 5).

Em suma, os “Referenciais da Paraíba” parecem veicular noções linguistas mais recentes, quanto ao ensino de língua inglesa no Brasil. Ao contrário dos PCNs, que mencionam vagamente a abordagem de aspectos culturais em sala, meramente declarando a sua importância para motivar o aluno a refletir criticamente sobre a sua própria cultura, os Referenciais apresentam uma proposta bem mais concreta. Segundo este documento,

“mais do que o aprimoramento da cidadania local, o estudo da língua inglesa pode desenvolver noções de cidadania global” (Paraíba, 2006, p. 20). Os “Referenciais” tomam por base noções sociolinguísticas e buscam inserir tais conhecimentos na proposta de ensino. Alguns dos subsídios teóricos sobre o inglês como língua franca mencionados no RCEM-PB são os seguintes:

1. o que define uma língua como tendo o *status* de língua franca é o fato de ela ser amplamente adotada como meio de comunicação intercultural entre falantes que não compartilham da mesma língua/cultura (Firth 1996 apud Seidlhofer, 2004). Portanto não há um modelo de pronúncia ideal (Jenkins, 2006);
2. o *status* de língua franca faz com que a língua inglesa não esteja mais tão fortemente relacionada a seus falantes e culturas nativas (McKay, 2003a e 2003b; Jenkins, *ibid*; Seidlhofer, *ibid*). Nesse sentido, a diversidade linguística e a pluralidade cultural defendidas pelos documentos oficiais fazem sentido;
3. regionalismos e uso de variantes não padrão comprometem a comunicação intercultural, (Jenkins, *ibid*);
4. a deferência às formas hegemônicas de variantes de prestígio das metrópoles linguísticas cede espaço para a legitimação do fenômeno da variação linguística (McArthur, 2001, Seidlhofer, *ibid*; Modiano, 2001) e para o reconhecimento de que a língua inglesa possui diversas variantes linguísticas padrão (faixa intermediária do Círculo de McArthur), todas de igual valor.
5. a exposição, na medida do possível¹⁰, às diversas variantes padrão da língua inglesa deve ser promovida (Matsuda, 2002; Seidlhofer, *ibid*; Modiano, *ibid*; McKay, *ibid*; Jenkins, *ibid*).

(Paraíba, 2006, p. 20)

Desenvolvendo a postura dos PCNs (Brasil, 1998) quanto ao ensino das competências, os Referenciais mantêm-se a favor do treino de competências de escrita, leitura, oralidade e escuta. Contudo, cientes da dificuldade em se abordar a oralidade, principalmente, em escolas brasileiras, Reinaldo e Dourado (2006), lançam uma proposta para a implementação gradual da prática da oralidade. Segundo as autoras do documento,

uma forma gradual que pode introduzir o uso da língua inglesa na sala de aula de forma espontânea é o fechamento das aulas na própria língua inglesa. Essa prática autêntica poderá favorecer a compreensão auditiva e despertar interesse pela língua inglesa falada. Com o desenvolvimento da compreensão auditiva dos alunos, outros momentos (resumos de um texto lido, filme assistido, debate feito na língua materna, a própria abertura da aula) também podem ser, gradativamente, realizados na língua inglesa (Paraíba, 2006, p. 24).

Conclui-se que a proposta dos Referenciais da Paraíba não se limita apenas a regular uma prática ideal do ensino de qualidade da língua inglesa, mas também busca fornecer aos professores sugestões de como implementar um ensino de qualidade diante da realidade do ensino brasileiro. Muitas são as recomendações dadas pelas linguistas,

razão pela qual os Referenciais incluem em anexo exemplos de atividades que abordem aspectos culturais. Para além disso, acrescentou-se ao documento uma estrutura curricular do que se espera que o aluno saiba no âmbito da língua. Percebe-se que o documento é cuidadosamente trabalhado para auxiliar os professores, contudo, conhecerão os docentes este documento? Espera-se que, a partir deste trabalho, seja possível perceber até que ponto as práticas dos professores em escolas na cidade de João Pessoa condizem com o recomendado pela documentação. Em teoria, os profissionais que atuam, principalmente em escolas de rede pública e privada (desconsiderando cursos de idiomas), deveriam estar cientes do conteúdo dos Referenciais Curriculares da Paraíba.

Síntese do capítulo

Neste capítulo pretendeu-se dar conta das duas principais documentações educacionais adotadas por escolas brasileiras. Observou-se primeiramente os Parâmetros Curriculares (1998), que regulamentam o ensino em âmbito federal, e estabeleceu-se uma comparação com os Referenciais Curriculares do Estado da Paraíba (2006), observando mudanças na proposta de ensino através de gêneros textuais. Percebeu-se um desenvolvimento de noções linguísticas nos RCEM – PB, abarcando os conceitos de educação intercultural e inglês como língua franca. Nota-se que a opção por utilizar as documentações para o Ensino Médio ocorre por a língua estrangeira (inglês ou espanhol) ser obrigatória no currículo.

CAPÍTULO 7

DESCRIÇÃO DO ESTUDO

Conforme mencionado anteriormente na Introdução, este capítulo destina-se à explanação dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Nele encontram-se quatro seções, quais sejam: a natureza e o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos de recolha dos dados e os procedimentos de análise.

A presente pesquisa enquadra-se no estudo de Didática das Línguas Estrangeiras. Contudo, também refere conceitos e teorias da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, a fim de sustentar as reflexões propostas.

Acredita-se que o atual contexto global em que a língua inglesa se insere influencia aspectos didáticos, pelo que se torna essencial a adoção de noções sociolinguísticas para um maior entendimento do desenvolvimento e expansão da língua inglesa. Como sugerido por Lopes (1996),

o linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la (p. 114).

Deste modo, atesta-se a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que comporte a complexidade do processo investigativo em questões educacionais. Busca-se, com tal embasamento teórico, responder as seguintes questões:

1. Como os professores brasileiros de língua, atuantes em escola da cidade de João Pessoa, compreendem o ensino de aspectos culturais em sala de aula?
2. Até que ponto existem diferenças significativas entre o ensino de aspectos culturais em língua inglesa em escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa?

Ademais, objetiva-se investigar como os professores brasileiros de língua inglesa, atuantes em escolas da cidade de João Pessoa, compreendem aspectos culturais e explorar a existência de dissonâncias entre o discurso dos professores nos questionários, a sua real prática em sala de aula, observada através das reflexões guiadas, e o que é proposto pelos documentos oficiais no Brasil e na cidade de João Pessoa.

A afirmação de Kalaja e Barcelos (2003, p. 87), mencionada no capítulo 1, de que se podem inferir crenças no discurso dos participantes, justificou a opção pelo questionário, contendo perguntas abertas e pelas reflexões guiadas. Ambos visam motivar

os docentes a ponderarem sobre as suas crenças. Como mencionado no capítulo 2, optou-se pelo termo reflexões guiadas, ao invés de diários reflexivos, uma vez que neste caso houve indução das respostas através de questões.

Em um primeiro momento, pretende-se obter informações acerca do que os professores pensam a respeito da abordagem de aspectos culturais no ensino do inglês, de uma forma mais geral. Nos questionários, os professores refletem sobre as suas crenças de forma mais direcionada, ao responderem a questões. Por sua vez, nas reflexões guiadas, pode observar-se a atuação dos professores em sala ou a percepção dos mesmos acerca de suas atuações. Adicionalmente, torna-se possível interpretar, na prática, como as crenças dos mesmos surgem no momento em que estes refletem e descrevem as suas aulas. Por último, mediante esta pesquisa, que também recorre a reflexões guiadas, busca-se:

(...) potenciar a articulação entre a investigação educacional, a inovação e as práticas profissionais (...), reconhecendo a indispensabilidade de diálogo constante entre os principais agentes educativos, a partir de uma prática refletida e de uma reflexão que melhora a prática (Cardoso, Martins & Paiva, 2008, p. 7).

Acredita-se que as crenças dos professores desempenham um papel importante na condução do processo de ensino/aprendizagem de língua. Consideram-se a presença e influência de fatores externos nas escolhas pedagógicas dos docentes, todavia, na maioria dos casos, as crenças dos professores motivam o planeamento das aulas.

7.1. A natureza e o contexto da pesquisa

Considerando a natureza desta pesquisa, optou-se pela realização de um estudo misto, visto que o objetivo da mesma é analisar e tecer comentários acerca das crenças de professores, mediante discussões quantitativas e interpreto-qualitativas. Nesta pesquisa, intenta-se compreender as crenças, observando como estas foram ou não influenciadas pelas experiências vividas, pelo contexto em que o docente está inserido em sala de aula e pela prática reflexiva. Optou-se por recolher reflexões dos professores K, L e R, a fim de se evitar, na medida do possível, qualquer influência da opinião do pesquisador sobre os docentes. O objetivo consistia em motivar o professor a refletir, por si só, sobre as suas aulas, sem ter tido a presença de um observador em suas aulas ou de comentários que pudessem modificar as suas crenças. A fim de alcançar o nosso objetivo, decidiu-se

trabalhar com professores atuantes em escolas da rede pública e privada na cidade de João Pessoa, Paraíba.

7.1.1. A cidade onde a pesquisa foi realizada

A cidade de João Pessoa localiza-se na região Nordeste do Brasil e possui uma população de 769.604 habitantes. Pode-se dividir o contexto educacional brasileiro em sistema público e privado. Nesta pesquisa, considera-se como sistema privado, não apenas as escolas regulares em que há cobrança financeira pelos serviços, como também os cursos de idiomas, cuja proposta curricular não se vincula aos Referenciais Curriculares da Paraíba. Por outro lado, incluiu-se, o sistema público, no qual se inserem escolas municipais, estaduais e federais. A seguir apresenta-se uma representação do sistema educacional do Brasil:

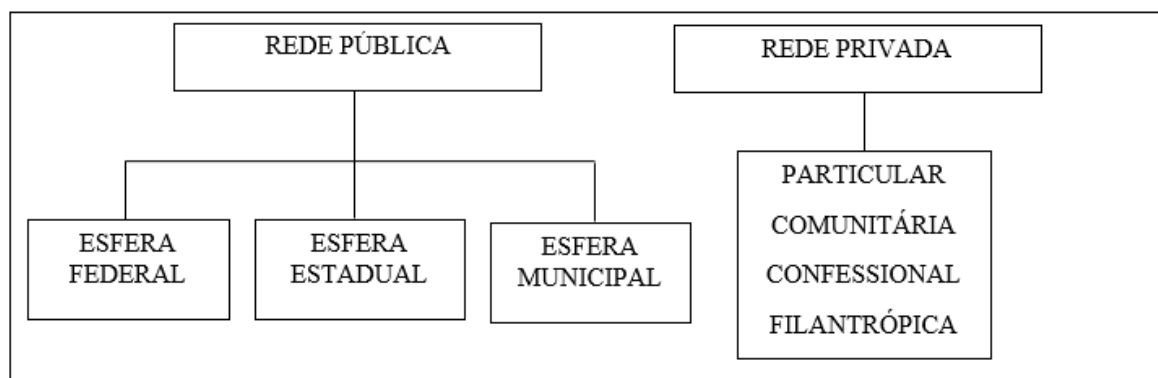


Figura 8 – Estruturas educacionais de acordo com as esferas de poder ¹²

Nesta pesquisa, contou-se com participantes de escolas variadas, inclusive docentes Universitários. Contudo, para a elaboração de reflexões guiadas, contou-se com a participação de duas professoras de curso de idiomas, da rede privada, e outra da escola estadual, da rede pública. Optou-se por trabalhar com professores de cursos de idiomas, a fim de observar a abordagem de aspectos culturais no contexto privado, porém, sem a regulamentação dos Referenciais Curriculares da Paraíba, assim como sem uma proposta curricular relacionada com a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por outro lado, optou-se pela escola estadual, visto que os Referenciais representam uma regulação estatal, e esperou-se poder observar a proposta de ensino mediante os gêneros textuais. Contudo, devido à indisponibilidade de participantes da rede estadual elaborarem reflexões guiadas, a observação comparativa das duas

¹² Elaborado a partir dos artigos 16 a 20, da LDB/96

realidades não ocorreu como planejado. Acredita-se, porém, que a indisponibilidade dos professores reforça a problemática do sistema público, suscitando assim reflexões importantes para a análise dos demais dados.

7.1.2. *O ensino público: Escolas estaduais*

Segundo o Instituto Brasileiro (IBGE), existem atualmente na cidade de João Pessoa 99 escolas estaduais do Ensino Fundamental e 45 escolas do Ensino Médio. As escolas estaduais são da responsabilidade do Governo do Estado e seguem como grade curricular o estipulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e conteúdos programáticos do ENEM¹³. Nas escolas estaduais, o foco é o ensino de língua estrangeira mediante gêneros textuais, visando a preparação do aluno para ingressar na Universidade por meio do ENEM. Embora as escolas adotem material escolar, o professor possui a liberdade de recorrer a textos autênticos, desde que estes abordem o conteúdo da proposta curricular lançada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).

O ensino no sistema público brasileiro é considerado inadequado (Brock & Schwartzman, 2005, Sampaio & Guimarães, 2009) e, dentre as principais críticas enquadram-se as condições físicas das escolas, a falta de profissionais qualificados, a violência, a falta de verbas e de apoio por parte dos governos federais, entre outras. Com frequência, realizam-se comparações entre o sistema público e particular, sendo o último considerado bem superior.

7.1.3. *O ensino privado: Cursos de idiomas*

Os cursos privados de idioma diferenciam-se de escolas particulares. Os cursos de idiomas apresentam uma proposta educacional independente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Referenciais. Os materiais didáticos são escolhidos ou elaborados pelas próprias escolas. A proposta metodológica também varia de acordo com a escola, havendo o interesse em praticar as quatro competências: escrita, escuta, oralidade e leitura. Além disso, há um foco na preparação de alunos que pretendam realizar provas de proficiência, tais como *Cambridge, International English Language Testing System* (IETLS) ou *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL). Sendo assim, a escola opta também pelo uso de materiais didáticos que englobem exercícios preparatórios.

¹³ Acesso ao conteúdo programático do ENEM do ano de 2016 encontra-se disponível no Website do Inep: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf

Por serem instituições pagas, as condições físicas e educacionais diferenciam-se das do sistema público. As salas de aulas são, em geral, equipadas com aparelhos tecnológicos, os professores são mais qualificados e as salas possuem menos alunos, dentre outros benefícios.

7.1.4. Contexto das reflexões guiadas

Solicitou-se a cada participante (R, L e K) que escolhesse livremente uma turma a ser descrita nas reflexões guiadas. Em seguida, pediu-se que os docentes descrevessem as turmas, especificando o número de alunos, o nível e a duração da aula.

A turma escolhida pela professora R foi uma de inglês *Intermediate I*, composta por adultos e adolescentes¹⁴. As aulas ocorrem aos sábados e possuem uma duração total de 3 horas e 30 minutos. A professora K leciona em uma escola estadual, para uma turma da 1ª série do Ensino Médio, com aproximadamente 35 alunos. O nível de inglês é *Elementary* e as aulas ocorrem nas sextas-feiras, com duração de 45 minutos. Já a professora L optou por descrever uma turma de crianças, nível *Elementary*, composta por 4 alunos. A sua aula possuía uma duração de 1 hora e 15 minutos.

Observe-se a seguir uma tabela contendo a descrição dos contextos educacionais dos professores que elaboraram as reflexões guiadas:

Tabela II – Duração das aulas e descrição em termos de contexto feita pelos professores R, L e K das turmas utilizadas para a elaboração das reflexões guiadas.

Participante	Descrição do contexto	Duração da aula
Professora R (Curso de idiomas)	“Essa é uma turma de inglês intermediário I, com alunos adolescentes e adultos. As aulas são ministradas no horário da manhã, aos sábados”	3hrs 30 mins.
Professora L (Curso de idiomas)	“4 alunos de aproximadamente 8 anos. Grupo muito motivado, um dos alunos possui um nível de compreensão da língua inglesa mais avançado do que os demais alunos do grupo”	1hr 15 mins.

¹⁴ Normalmente uma escola de idiomas limita as suas turmas a um total máximo de 18 alunos.

Professora K (escola estadual)	“A turma é a da 1ª série do Ensino Médio. É uma turma relativamente grande, com aproximadamente 35 alunos. Alguns são novos na escola, mas em sua maioria são alunos que já estudaram comigo no ano anterior (2013). Têm uma certa dificuldade de concentração, por se distraírem facilmente com conversas; pouco dinâmicos, recusam-se a realizar atividades que exijam ficar em pé, andar pela sala, etc. No entanto, são atenciosos e prestativos com alguns alunos bastante participativos. A turma tem um nível de língua inglesa elementar”	45 mins.
-----------------------------------	---	----------

7.2. Instrumentos para a recolha de dados

Nesta pesquisa, utilizaram-se dois instrumentos para a recolha dos dados:

1. Um questionário contendo perguntas de escolha múltipla e questões discursivas
2. Reflexões guiadas, através de perguntas norteadoras

A adoção de tais instrumentos mostrou-se de grande valia, tanto para a recolha dos dados quanto para a sua análise. Mediante o discurso dos professores, apresentado nas questões discursivas, foi possível perceber as suas crenças. As reflexões guiadas, por sua vez, complementaram tais percepções, revelando a postura do professor em sala de aula, que nem sempre condiz com o descrito no questionário, que a seguir se apresenta. Acredita-se que a utilização conjunta dos instrumentos nos permitiu ter uma visão mais aproximada da realidade que se pretende investigar.

7.2.1. O questionário

Primeiramente, aplicou-se um questionário online aos professores de língua inglesa da cidade de João Pessoa. O questionário era de caráter misto, ou seja, continha perguntas fechadas e abertas, e dividia-se em três blocos. Inicialmente (Bloco 1), recolheram-se os dados pessoais e profissionais dos participantes. Em seguida (Bloco 2), o questionário continha 15 questões fechadas sobre as crenças dos professores quanto à definição de cultura e sobre a relação entre o ensino da língua inglesa e a abordagem de aspectos culturais. Nestas questões, os professores escolhiam a opção que mais se assemelhasse às suas opiniões, através de uma escala 5-Likert (1 = Discordo, 2 = Discordo

Parcialmente, 3 = Nem Concordo, nem discordo, 4 = Concordo parcialmente, 5 = Concordo). Por fim (Bloco 3), os participantes respondiam a 10 (dez) questões mais aprofundadas sobre aspectos culturais e do ensino de línguas, de caráter aberto.

Tabela III – Estrutura do questionário

Divisão	Quantidade	Formato	Descrição
Bloco 1	11 perguntas	Múltipla escolha, sim/não, abertas	Questões cujo objetivo é traçar o perfil dos participantes.
Bloco 2	15 afirmativas	Escala 5-Likert	Questões cujo foco é identificar crenças dos participantes acerca da relação entre língua e cultura, e do ensino de aspectos culturais em sala de aula.
Bloco 3	10 perguntas	Perguntas abertas	Questões discursivas que buscam motivar os professores à argumentar acerca do ensino de aspectos culturais e a influência de alguns recursos, tais como materiais escolares, estrutura escolar, currículo acadêmico, dentre outros.

7.2.2. Reflexões guiadas

Além do questionário, serão analisadas as reflexões guiadas elaboradas por 3 (três) professores: a professora R e L, que atuam ambas em uma escola de idiomas (rede privada), e a professora K, que trabalha em uma escola estadual (rede pública). As reflexões guiadas foram recolhidas durante o período de um semestre do ano letivo. Após as aulas, os participantes elaboravam reflexões que se baseavam em 8 (oito) perguntas feitas pela pesquisadora (ver Apêndice B). Um mínimo de 4 reflexões foi requerido de cada professor, tendo a participante R escrito um total de 7 reflexões.

Tais perguntas visavam guiar e questionar os professores sobre as suas práticas pedagógicas que envolviam a abordagem de aspectos culturais, assim como motivar os profissionais a refletir criticamente sobre os conteúdos do material didático. Crê-se que essas perguntas apoiam e incentivam o professor a refletir sobre os aspectos culturais em sala de aula, durante o planejamento da aula, a abordagem dos livros, propostas de alterações das suas práticas assim como uma avaliação geral de como ocorreu a aula, tendo em conta as suas expectativas.

7.3. Procedimentos de análise

Os dados reunidos por meio desses procedimentos de recolha (questionários e reflexões guiadas) foram analisados separadamente, visto que os questionários foram submetidos a análise tanto qualitativa como quantitativa e as reflexões guiadas apenas a análise qualitativa. Recorreu-se ao software IBM SPSS *Statistics* 21 para a realização de testes estatísticos, a fim de observar possíveis relações entre as respostas dos participantes no questionário e a variável Tempo de Ensino.

Contudo, na discussão dos resultados, procurou-se estabelecer uma relação entre as respostas dos participantes, de forma a garantir uma maior compreensão dos resultados.

Mediante a análise detalhada dos dados, pôde-se:

- a) Identificar as crenças dos participantes quanto à definição de cultura e a sua importância no ensino de língua;
- b) Observar se ocorrem mudanças de crenças no discurso dos participantes;
- c) Examinar se há dissonâncias entre o discurso dos participantes nas questões abertas e fechadas;
- d) Investigar se há diferenças, e quais, entre a abordagem de aspectos culturais em aulas de língua inglesa em escolas da rede privada e da rede pública;
- e) Conhecer os fatores que influenciam a abordagem de aspectos culturais em sala de aula e que sugestões os professores apresentariam para uma melhoria no ensino de língua que envolva cultura.

7.3.1. *Análise quantitativa*

A análise quantitativa dos dados obtidos constará de dois aspectos. Primeiramente, observam-se os dados descritivos (média global e desvio padrão das respostas dos participantes) quanto às perguntas dos questionários, comentando e debatendo possíveis implicações de tais crenças para o ensino de língua inglesa.

Em seguida, analisam-se as diferenças entre os valores das médias obtidas para as respostas atendendo ao tempo de ensino dos participantes (menos ou mais de cinco anos de ensino). Para tal dividiu-se os dados recolhidos em dois grupos, quais sejam, o dos professores com menos de cinco anos de experiência docente e o dos professores que atuam em sala de aula há mais de cinco anos. Pretendeu-se assim comparar os anos de

experiência em sala de aula e averiguar como estes influem as respostas dos participantes. Optou-se pela variante relacionada com o tempo de ensino, pois acredita-se que seria este o fator de maior influência nas decisões pedagógicas e crenças de um docente. Como Barcelos (2004) afirmou, “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 132). Assim, dado que as nossas crenças se originam nas nossas experiências e problemas, é provável que um maior tempo em sala de aula acarrete alterações nas crenças dos professores. Mediante os testes estatísticos, pretendeu-se observar se tal variável representou um fator que influenciou as escolhas das respostas dos participantes.

7.3.2. *Análise qualitativa*

A análise qualitativa, por sua vez, consistirá em três momentos. Em uma primeira etapa, observa-se e realiza-se uma análise detalhada das crenças dos professores quanto à abordagem de aspectos culturais no ensino da língua inglesa, mediante as respostas às questões abertas do questionário.

Em seguida, verifica-se se tais respostas apresentam uma relação com o conteúdo dos manuais e documentos escolares desenvolvidos para o auxílio dos professores no planeamento de aulas. Em teoria, espera-se que os professores atuantes na rede pública tenham conhecimento do conteúdo dos documentos educacionais oficiais, tais como os PCNs e os Referenciais do Estado. Busca-se, assim, observar até que ponto o discurso do professor condiz com a fundamentação teórica que estes obtêm nos documentos.

Por fim, analisam-se as reflexões guiadas, elaboradas pelos participantes, observando o discurso do professor sobre a sua prática. Compreende-se que as crenças podem ou não refletir-se na prática do profissional, por exemplo, os professores podem defender a inclusão de aspectos culturais de países não hegemônicos, como Nigéria, Singapura, etc. Porém a sua prática de ensino pode focar-se na cultura do Reino Unido e dos Estados Unidos da América.

CAPÍTULO 8

ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados ocorrerá em três momentos distintos. Primeiramente, realiza-se uma análise quantitativa das respostas obtidas, mediante 43 (quarenta e três) questionários recolhidos online¹⁵.

Através da tabela abaixo, percebe-se que nenhuma das questões abertas obteve 100% de respostas, uma vez que não foram respondidas pelos 43 participantes. Há uma tendência para que o número de participantes que respondem aos questionamentos vá decaindo ao longo do questionário. Observa-se que cai de 88% (N = 38) para 72% (N = 31), no final. Nota-se, assim, uma dificuldade em se encontrar participantes que estejam empenhados na pesquisa, para responderem ao questionário por completo.

Tabela IV – Quantidade de respostas obtidas nas questões abertas a partir de 43 questionários recolhidos online.

Questão aberta	Número de respostas	Porcentagem de respostas
16. Como você definiria cultura?	38	88%
17. Você acha que abordar aspectos culturais é algo relevante para o ensino de língua?	38	88%
18. Você acredita que há vantagens ou desvantagens em se abordar aspectos culturais de língua inglesa em sala?	37	86%
19. Você acredita que aspectos culturais podem ser abordados em sala de aula?	34	79%
20. Que fatores podem prevenir o professor de abordar aspectos culturais em sala?	33	77%
21. Você acredita que o material didático auxilia o professor a abordar aspectos culturais em sala de aula?	34	79%
22. Você aborda aspectos culturais em sala?	34	79%
23. Você acredita que deve haver um equilíbrio entre o ensino de	35	81%

¹⁵ O questionário foi disponibilizado aos participantes através do website <https://freeonlinesurveys.com/>.

aspectos linguísticos e aspectos culturais de países de língua inglesa?		
24. Há algo que falta na grade curricular do ensino de inglês?	31	72%
25. Você acha que pode haver melhorias na abordagem cultural presente em materiais didáticos?	31	72%

Em seguida, observar-se-á não apenas as percepções captadas por meio das respostas dos professores, como também se procede a análises estatísticas, tanto descritivas como inferenciais, dos resultados através do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 21.

Em um segundo momento, discutir-se-ão qualitativamente os resultados das respostas às 10 perguntas abertas do questionário. Ao longo da análise, discorrer-se-á acerca do discurso dos participantes, complementando-o com os posicionamentos teóricos apresentados na primeira parte da tese.

Criaram-se categorias para análise das respostas às perguntas abertas do questionário. A partir da categorização das enunciações dos professores, pretendeu-se apresentar uma análise aprofundada da temática, de maneira esclarecedora.

Por fim, efetuou-se uma análise qualitativa das reflexões guiadas de três professoras, sendo duas delas de um curso de línguas e a terceira de uma escola estadual na cidade de João Pessoa.

8.1. Caracterização socioprofissional dos participantes

A amostra de respondentes ao questionário constitui-se com um total de 43 participantes. Para uma melhor visualização dos dados sobre a identificação dos participantes, recolhidos no primeiro bloco do questionário, apresentam-se a seguir os gráficos com as características socioprofissionais dos participantes.

8.1.1. Distribuição de sexo

Como afirmado na descrição dos participantes (capítulo 7), percebeu-se que do total da amostra (N=43 sujeitos) a sua maioria é do sexo feminino, constituindo 69,8% dos inquiridos (N=30). Por sua vez, os homens representam uma menor proporção, 30,2% dos participantes (N= 13).

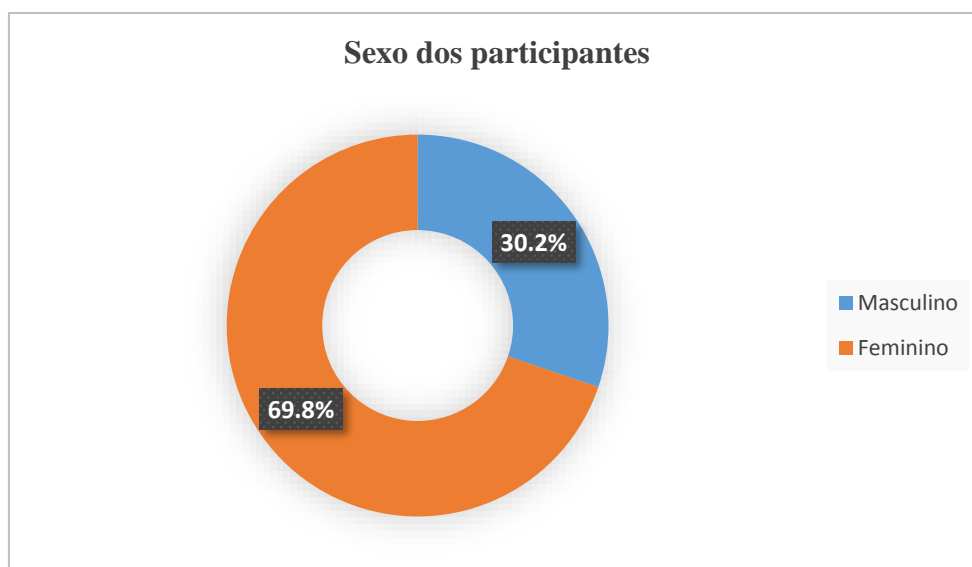


Gráfico 1 – Distribuição de sexo dos participantes

De acordo com o documento intitulado Censo do Professor, realizado em 2007, cujo objetivo é calcular a quantidade de professores atuantes no Brasil, nota-se uma diferença significativa entre docentes do sexo masculino e feminino, explicando-se assim que haja uma maioria de participantes do sexo feminino

Os dados apresentados foram obtidos através do website do Ministério de Educação e Cultura (MEC) do Brasil¹⁶. Interessa observar que, à medida que o nível de aprendizagem dos alunos aumenta, os docentes se tornam, predominantemente, do sexo masculino. Percebe-se, também, que a percentagem de professores que atuam na Educação Infantil é significativamente inferior ao número de professoras.

8.1.2. Idade dos participantes

Quanto à idade dos participantes, optou-se por criar as seguintes categorias: dos 18 aos 25 anos, dos 26 aos 35 anos, dos 36 aos 45 anos, dos 46 aos 60 anos e, acima de 60 anos. No gráfico abaixo, pode verificar-se que a maioria dos participantes (N = 18) possui idade entre 18 a 35 anos, implicando que sejam recém-formados.

¹⁶ Dados disponíveis através do Website <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>

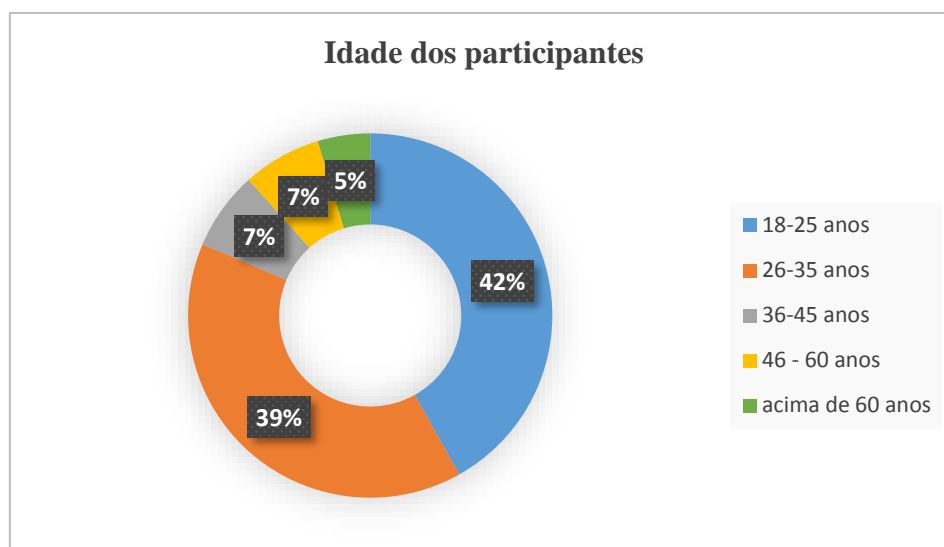


Gráfico 2 – Idade dos participantes em percentagem.

A partir dos dados acima, nota-se uma maior participação de professores mais jovens, e que, possivelmente, cursam ou concluíram recentemente a sua formação acadêmica.

8.1.3. Formação acadêmica

Relativamente à formação acadêmica dos inquiridos, percebe-se que 57% (N = 24) destes possuem o grau de Licenciatura completo e 22% (N = 10) dos participantes estão a cursar uma Graduação.

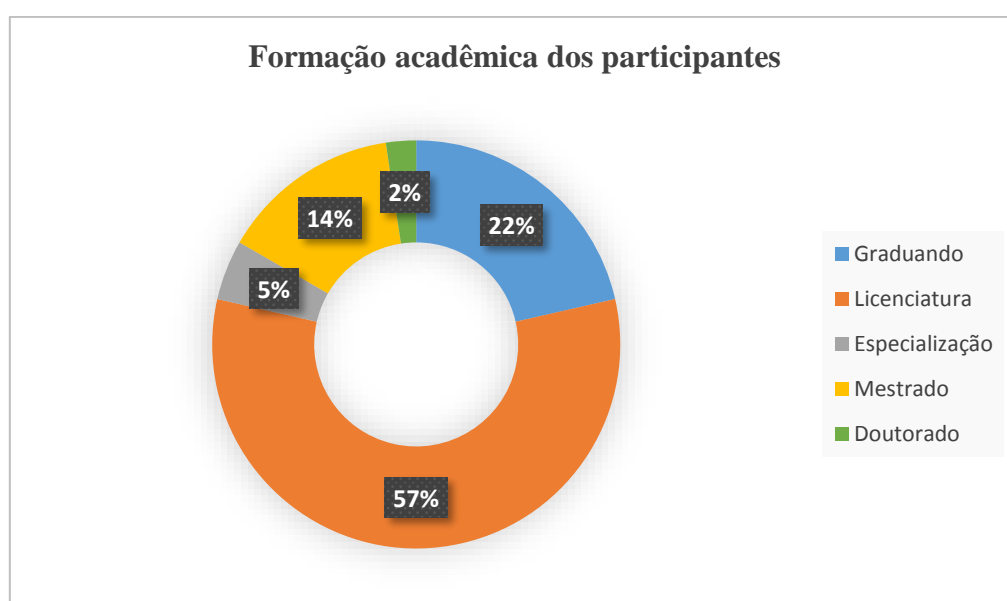


Gráfico 3 – Formação acadêmica dos participantes em percentagem.

Verifica-se uma minoria que possui título em Pós-Graduação, totalizando 21% (N = 9) dos participantes. Importa salientar que, no Brasil, não se exige do professor que detenha um diploma na área de Educação. Caso este deseje atuar na rede privada e nesta área específica, basta-lhe comprovar conhecimento da língua inglesa. Assim, embora os participantes possuam uma formação acadêmica, isto não necessariamente implica um curso voltado para o ensino de idiomas ou a formação profissional como professores.

8.1.4. Tempo de serviço

No que diz respeito ao tempo de serviço, percebe-se que 51,4% dos participantes (N = 22) atuam há menos de cinco anos, ao passo que 48,6% (N = 21) detêm mais de cinco anos de experiência docente. Constatou-se que a amostra desta pesquisa é composta tanto por profissionais com bastante experiência no ensino, que supostamente terá crenças já formadas e experiências concretas, como por recém-formados que iniciaram recentemente a sua atuação em sala de aula e que, possivelmente, ainda se deparam diariamente com situações que modificam e desafiam as suas crenças.

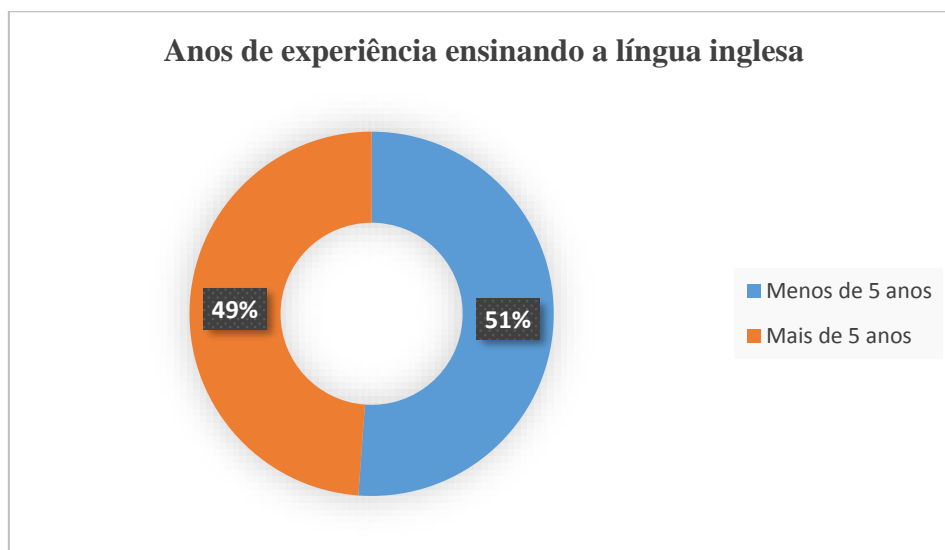


Gráfico 4 – Anos de experiência ensinando a língua inglesa em percentagem

8.1.5. Local de atuação

Quanto ao local onde os professores ensinam, verificou-se que a maioria dos professores, 52% (N = 23), atua em escolas de idiomas e 28% dos participantes (N = 12) atuam em escolas privadas. Em terceiro lugar, encontram-se os professores universitários, cuja percentagem é de 18% (N = 8) e apenas 15% dos participantes (N = 11) atuam em escolas públicas. Dos participantes que responderam aos questionários 20% (N = 9) não exercem de momento. Perante estes dados, pode-se perceber que os professores que responderam ao questionário trabalham, em grande maioria, no sistema privado de ensino. Possivelmente esse foi um dos motivos que dificultou a recolha de reflexões guiadas de professores que atuassem na rede pública.

Importa salientar que, nas questões abaixo, os participantes poderiam escolher mais de uma resposta. Os participantes podem atuar na rede pública e privada paralelamente, assim como ensinar diferentes níveis de aprendizagem.

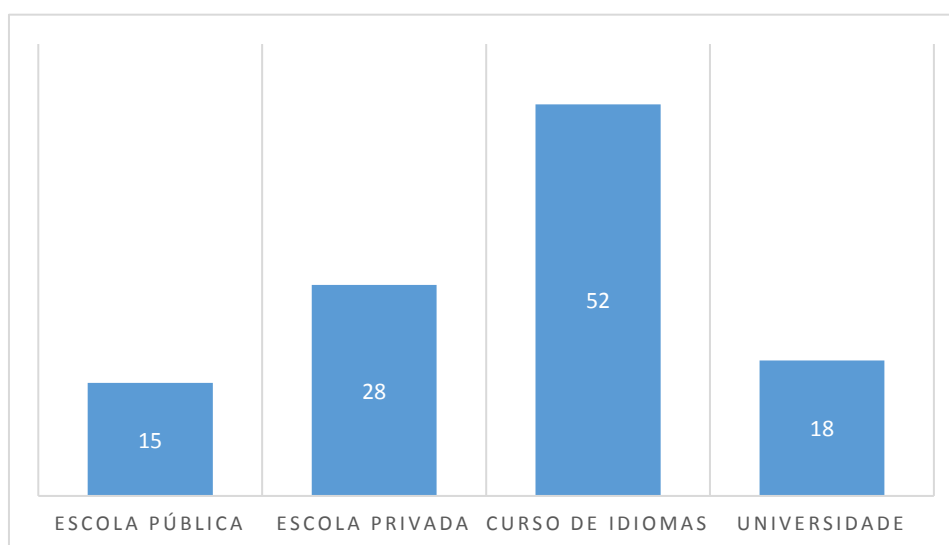


Gráfico 5 - Local de atuação dos docentes (percentagens)

Quanto aos níveis de aprendizagem, percebe-se que a maioria dos professores, 74%, ensina turmas de nível intermédio. Enfatiza-se que, nesta categorização, considera-se o *Common European Framework* como parâmetro, ou seja, os *Beginners* foram considerados de nível A, *Intermediate* de nível B e *Advanced* de nível C. Urge distinguir os níveis *Young Learners* e *Exam Preparation*, pois estes representam estilos variados de planeamento de aulas, quando comparados com os do primeiro grupo. O público a que se destinam as suas aulas requer um planeamento diferenciado, uma vez que o objetivo destes estudantes é apenas obter um diploma em proficiência na língua estrangeira.

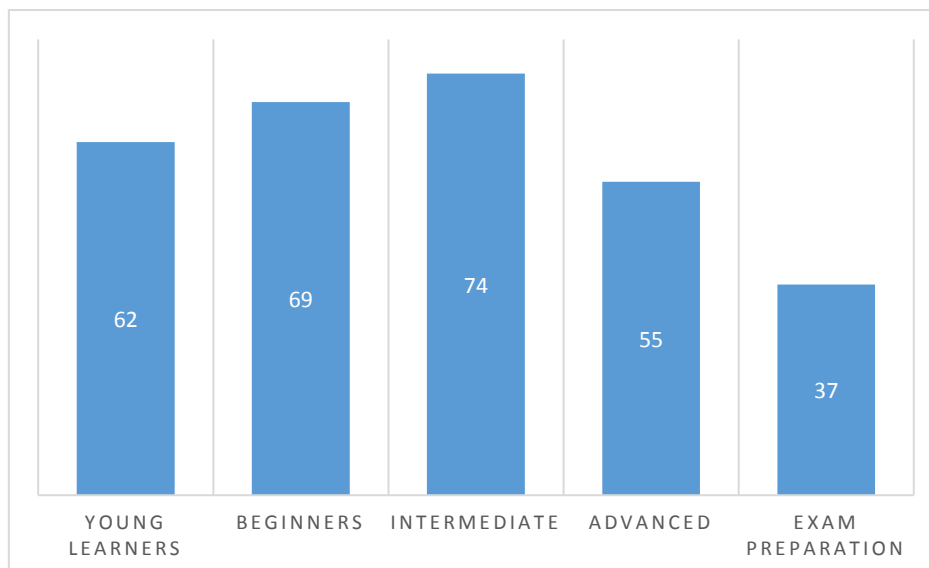


Gráfico 6 – Níveis de aprendizagem em que os professores atuam (percentagens)

8.1.6. *Experiência em países de língua inglesa*

Quanto à experiência dos participantes em países de língua inglesa, colocaram-se duas questões. Primeiramente, pretendeu observar-se se os participantes já tinham viajado para países onde o inglês é uma língua materna, para verificar se contactaram com falantes nativos ou estiveram em situações em que a língua inglesa fosse necessária para a comunicação. Percebe-se que 56% dos participantes ($N = 24$) já estiveram em um país de língua inglesa, ao passo que 47% ($N = 19$) não. Os países visitados pelos participantes foram o Reino Unido, os Estados Unidos da América, a Irlanda e o Canadá, tendo o tempo de permanência sido entre de 15 dias e 3 meses.

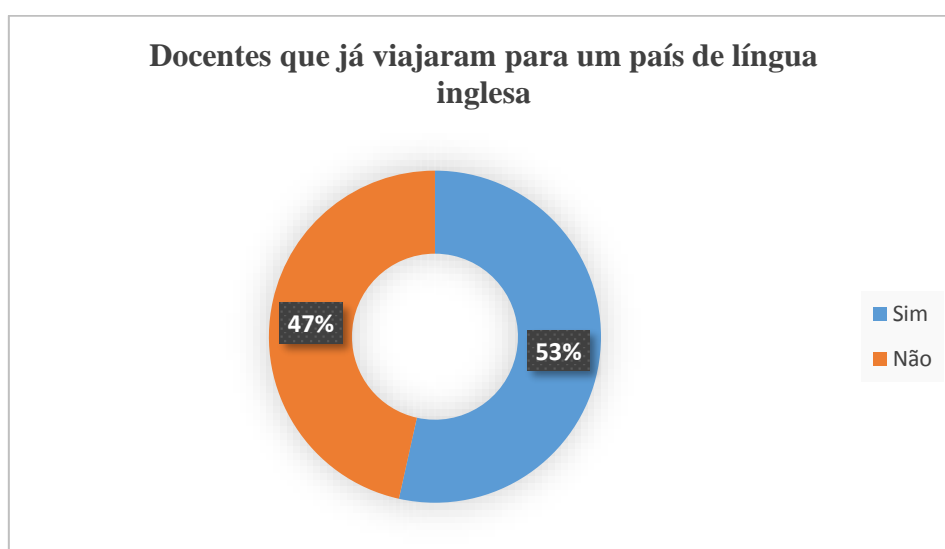


Gráfico 7 – Docentes que já viajaram para um país de língua inglesa em percentagem

Em seguida, questionou-se os participantes sobre a experiência de permanência temporária em um país onde o inglês fosse a língua materna. Julga-se que o tempo de imersão em um contexto onde o inglês esteja diariamente presente constitui um importante fator na construção de crenças acerca da importância de se aprender mais sobre aspectos culturais. Quando se permanece em um local onde se interage com pessoas dos mais variados locais e que falam línguas distintas, usa-se em geral o inglês como língua franca, vivendo-se no contexto de multiculturalismo. Os resultados demonstraram que apenas 33% (N = 14) já tiveram a oportunidade de permanecer em um país onde o inglês é língua materna, enquanto 67% (N = 29) nunca residiram em um país de língua inglesa. Os docentes que afirmaram ter residido em um país de língua inglesa permaneceram lá por um período de 6 a 18 meses.

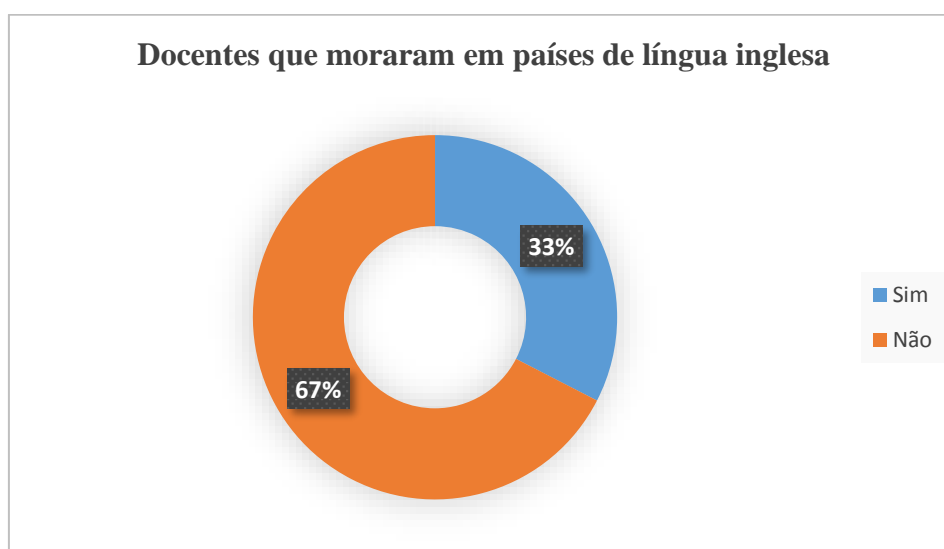


Gráfico 8 – Docentes que já moraram em países de língua inglesa em percentagem

Face ao exposto, constata-se que uma parte significativa de professores de língua inglesa não estiveram em um país onde o inglês fosse língua materna. Contudo, tal situação não implica necessariamente que os professores não tenham utilizado o inglês como língua franca, visto que este é falado em um contexto mais amplo. Porém, sabe-se que, em João Pessoa, a possibilidade de alguém se deparar com situações onde o inglês está presente é infimamente menor do que quando se estiver em um país de língua estrangeira. Pressupõe-se, assim, que os participantes que tiveram a oportunidade de estar em um contexto mais internacional possivelmente vivenciaram situações em que estivessem patentes conhecimentos culturais.

8.2. Análise quantitativa das respostas ao Bloco 2: apresentação dos resultados

Como mencionado anteriormente nos procedimentos metodológicos (capítulo 7), analisar-se-á os dados recolhidos do trabalho em dois momentos. Primeiramente, efetuar-se-á uma análise quantitativa das respostas dos participantes, pretendendo-se observar as crenças dos professores referentes a um conjunto de afirmações e se existe uma relação entre o tempo de experiência dos professores em sala de aula e as crenças apresentadas pelos mesmos ao longo do questionário (ponto 8.2.1.).

Em um segundo momento, realizar-se-á uma análise qualitativa dos dados obtidos a partir das perguntas abertas. Conforme descrito (ponto 7.2.1, ver página 116), o questionário divide-se em três blocos principais tendo os dois primeiros, perguntas de múltipla escolha, que se referem à identidade dos participantes e às suas crenças sobre o ensino de cultura e a sua relação com o conceito de língua. O questionário contém ainda um bloco final com questões abertas. Para este trabalho, foram recolhidos 43 questionários respondidos por professores que atuam em escolas privadas, públicas, de idiomas e em Universidades na cidade de João Pessoa.

Os resultados do primeiro bloco – composto pela introdução do questionário que contém os dados sobre a identidade e o nível de escolaridade dos participantes da pesquisa – foram apresentados no subcapítulo anterior (8.1.), no tópico da descrição dos participantes da pesquisa. Assim, começar-se-á a análise a partir do segundo bloco do questionário. O segundo bloco do questionário pretendia investigar as crenças dos professores sobre aspectos culturais em geral, considerando a definição do termo ‘cultura’ e a sua importância, assim como a relação existente entre língua e cultura. Neste bloco de questões utilizou-se uma escala 5-Likert, dividida da seguinte forma: 1 = Discordo, 2 = Discordo parcialmente, 3 = Nem discordo, nem concordo, 4 = Concordo parcialmente, 5 = Concordo.

Apresentam-se em seguida os resultados das questões de resposta fechada do questionário (médias e desvios padrão). Optou-se por elencar os resultados em uma tabela, a fim de tornar mais clara a menção de dados específicos (Tabela V).

Tabela V – Média e desvio padrão das respostas dos participantes para cada questão sobre cultura respeitante ao Bloco 2.

Cultura	Média/Desvio Padrão (entre 1 e 5)
1. Cultura e língua são complementares.	M = 4,67 / DP = 0,892

2. Aspectos culturais são cruciais no ensino de uma língua.	M = 4,76 / DP = 0,489
3. Saber mais sobre países de língua inglesa motiva os alunos a aprender a língua.	M = 4,76 / DP = 0,484
4. Saber mais sobre cultura de países de língua inglesa motiva os alunos a refletir mais sobre a sua própria cultura.	M = 4,67 / DP = 0,570
5. O ensino de aspectos culturais é uma competência, assim como a leitura, escrita, fala e escuta.	M = 3,74 / DP = 1,415
6. Cultura forma nossa visão do mundo.	M = 4,54 / DP = 0,897

Com base nos valores apresentados, percebe-se que os participantes concordam com as afirmações apresentadas nesta parte do questionário (valores da média acima de 4) sendo apenas na questão 5 que este valor está abaixo, embora próximo, de 4 (M=3,74). Desta forma declaram que o ensino de aspectos culturais representa um importante aliado do ensino de língua, caracterizando-se como um fator motivacional – visto que os alunos serão inseridos em contextos linguísticos significativos – além de agregar conhecimento de mundo. É interessante observar que, em um primeiro momento, existe um aparente desencontro entre a opinião dos professores e o exposto por alguns teóricos, como Kramsch (1998), que defende que cultura é algo inserido na língua e indissociável desta, sendo, portanto, inadequado falar-se em cultura como competência a ser ensinada. Contudo, embora concordem que cultura é vista como uma competência, mais adiante, em um segundo momento da pesquisa, os professores discordam quanto à necessidade de se reservar momentos específicos para o ensino de cultura (ver questão 8, tabela VI).

Relativamente ao Bloco 2 do questionário, que visa investigar as percepções acerca do ensino de língua aliado aos aspectos culturais, os resultados das respostas aos questionários são apresentados na Tabela VI.

Tabela VI – Média e desvio padrão das respostas dos participantes para cada questão sobre ensino e cultura no Bloco 2.

Ensino de língua e cultura	Média/Desvio Padrão (entre 1 e 5)
7. Língua é o elemento mais representativo de uma cultura.	M = 4,43 / DP = 0,801
8. O ensino de aspectos culturais requer momentos específicos na aula, não podendo decorrer durante explicações gramaticais, por exemplo.	M = 2,21 / DP = 1,406
9. O ensino de aspectos culturais deve ocorrer em conjunto com o ensino da língua alvo.	M = 4,83 DP = 0,437

10. Apenas ensino aspectos culturais porque estão presentes no material didático.	M = 1,54 / DP = 1,098
11. O material didático é útil para se ensinar aspectos culturais.	M = 3,71 / DP = 1,367
12. É possível abordar aspectos culturais em qualquer escola (pública, privada, curso de línguas, etc).	M = 4,48 / DP = 1,042
13. O ensino de aspectos culturais pode ser confuso para os alunos quando estes estão aprendendo uma língua.	M = 1,93 / DP = 1,439
14. Nos momentos em que a língua alvo é utilizada em sala pelos alunos, o professor deve buscar incluir aspectos culturais na prática pedagógica.	M = 4,36 / DP = 1,008
15. Professores de língua devem informar os alunos sobre como utilizar a língua de maneira eficaz em diversas situações interculturais.	M = 4,93 / DP = 0,261

No caso da relação entre ensino e cultura, a tendência dos participantes é para concordarem com as afirmações dos questionários, à exceção das questões 8, 10 e 13. Ao conceberem a língua enquanto elemento representativo da cultura, emerge consequentemente uma visão de língua e cultura como inseparáveis, visto que uma representa parte integrante da outra. Conforme observado anteriormente, embora demonstrem acreditar que cultura é uma competência em sala de aula, os participantes concordaram que não deve ser vista separadamente, mas sim vinculada aos vários momentos da aula, especialmente nas ocasiões em que aluno utilize a língua alvo. Como se viu no aporte teórico (Goodenough, 1996; Moran, 2001; Holliday, 1994, 2009), cultura é um elemento inerentemente presente durante o processo comunicativo do aluno, visto que aí ocorre a inter-relação entre fatores interculturais, quais sejam: a cultura do aluno, refletida no conteúdo do seu discurso; a cultura do falante de língua nativa, presente no modo como o aluno se expressa; e a cultura do falante global, dado o atual contexto em que se insere a língua inglesa.

Embora acreditem que o material didático representa uma ferramenta útil para o ensino de aspectos culturais, os participantes afirmam que não discorrem sobre eles apenas por estarem contidos no material didático, mas sim porque acreditam na sua relevância. Tal fato é de extrema importância, devido à necessidade de espírito crítico por parte dos professores diante do conteúdo e do material utilizado em sala de aula, não apenas do livro didático, mas também das pesquisas realizadas. É crucial que o docente tenha cuidado redobrado na seleção de material cultural a fim de evitar pressuposições estereotipadas. Além disso, sabe-se que o material didático incide fortemente na figura

do falante nativo, como já observado por linguistas (Byram, 1997a; Cook, 1999; Milroy & Milroy, 2000), e por vezes trabalha com a dicotomia Reino Unido e Estados Unidos da América como vertentes únicas do inglês. Deve-se atentar na inclusão de um suporte ao material didático, para que assim se insiram conteúdos reais na sala de aula de língua inglesa, oferecendo ao aluno a oportunidade de conhecer a língua que é realmente falada em termos globais.

8.2.1. Observando a influência da experiência em sala de aula

Para esta pesquisa, analisou-se a diferença entre as médias das respostas dadas pelos sujeitos consoante o seu tempo de serviço (menos de 5 anos /mais de cinco anos) e experiência no estrangeiro uma vez que eram as variáveis que neste estudo poderiam influenciar mais diretamente os resultados que viessem a ser obtidos nos questionários.

O objetivo era testar se haveria uma relação entre os anos de prática do professor em sala de aula com as suas respostas. Para o efeito comparam-se as médias através do teste *t de Student* para amostras independentes, para um nível de confiança de 95%, de modo a verificar a hipótese abaixo:

- Visto que as crenças se correlacionam com as experiências dos indivíduos (Barcelos, 2004), a forma como os professores procedem à abordagem de aspectos culturais varia de acordo com o seu tempo de serviço.

O Tempo de Serviço será dividido em dois grupos: o dos docentes que possuem até 5 anos de serviço e os que ensinam há mais de 5 anos, dado que se considera esse tempo de experiência como signficante para a evolução profissional do docente. Na Tabela VII apresenta-se o número de participantes que se enquadram nas categorias específicas e respetiva percentagem em relação ao total da amostra:

Tabela VII – Número de participantes por tempo de serviço e a respectiva percentagem

Tempo de Serviço	N	%
Menos de 5 anos	22	51.2%
Mais de 5 anos	21	48.8%

Os resultados obtidos para as várias questões não evidenciam associações estatisticamente significativas entre as variáveis testadas (Tabela VIII).

Tabela VIII – Diferenças nas respostas ao questionário por tempo de serviço

Questões	Menos de 5 anos Média/Desvio Padrão (entre 1 e 5)	Mais de 5 anos Média/Desvio Padrão (entre 1 e 5)	t (43)	p
1 ‘Cultura e língua são complementares’	M = 4,64, DP = 0,902	M = 4,71, DP = 0,902	-0,283	0,779
2 ‘Aspectos culturais são cruciais no ensino de uma língua’.	M = 4,70, DP 0,470	M = 4,81, DP = 0,512	-0,713	0,480
3 ‘Saber mais sobre países de língua inglesa motiva os alunos a aprender a língua’.	M = 4,67, DP 0,577	M = 4,86, DP = 0,359	-1,284	0,206
4 ‘Saber mais sobre cultura de países de língua inglesa motiva os alunos a refletir mais sobre a sua própria cultura’.	M = 4,76, DP = 0,436	M = 4,57, DP = 0,676	1,085	0,285
5 ‘Competência cultural é uma habilidade, assim como leitura, escrita, oralidade e escuta’.	M = 3,67, DP = 1,426	M = 3,81, DP = 1,436	-0,323	0,748
6 ‘‘Cultura forma nossa mundivisão’’.	M = 4,55, DP = 1,007	M = 4,52, DP = 0,507	0,092	0,927
7 ‘Língua é o elemento mais representativo de uma cultura’.	M = 4,29, DP = 1,513	M = 4,57, DP = 1,327	-1,161	0,252
8 ‘O ensino de aspectos culturais requer momentos específicos na aula, não podendo ocorrer durante explanações gramaticais, por exemplo’.	M = 2,24, DP = 1,513	M = 2,19, DP = 1,327	0,108	0,914
9 ‘O ensino de aspectos culturais deve ser ensinado em conjunto com a língua alvo’.	M = 4,76, DP = 0,539	M = 4,90, DP = 0,301	-1,061	0,295
10 ‘Apenas ensino aspectos culturais porque estão presentes no material didático’.	M = 1,57, DP = 1,207	M = 1,50, DP = 1,000	0,206	0,838
11 ‘O material didático é útil ao se ensinar aspectos culturais’.	M = 3,67, DP = 1,461	M = 3,76, DP = 1,300	-0,223	0,825
12 ‘É possível abordar aspectos culturais em qualquer escola (pública, privada, curso de línguas, etc)’..	M = 4,33, DP = 1,111	M = 4,62, DP = 1,973	-0,887	0,381
13 ‘O ensino de aspectos culturais pode ser confuso para os alunos quando estes estão	M = 2,05 DP 1,532	M = 1,80, DP = 1,361	0,546	0,588

	aprendendo uma língua’.					
14	‘Nos momentos em que a língua alvo é utilizada em sala pelos alunos, o professor deve buscar incluir aspectos culturais na prática do aluno’.	M = 4,48, DP = 0,873	M = 4,24, DP = 1,136	0,762	0,451	
15	‘Professores de língua devem buscar informar os alunos sobre como utilizar a língua de maneira eficaz em diversas situações interculturais’.	M = 4,95, DP = 0,218	M = 4,90, DP = 0,301	0,587	0,560	

Face ao exposto, conclui-se que os anos de experiência profissional não resultou em distinções nas crenças dos inquiridos.

Contudo, se se atender à média das respostas obtidas, percebe-se que, independentemente do Tempo de Serviço dos participantes, nos sujeitos desta amostra existe um consenso de que cultura e língua possuem uma relação de complementariedade. Há um entendimento de que os aspectos culturais possuem lugar garantido em sala de aula, no ensino de uma língua bem como quanto ao fato de que a motivação do aluno se relacionar com o conhecimento acerca de países onde o inglês é língua oficial. Do mesmo modo, conhecer a cultura do outro pode acarretar uma maior reflexão por parte do aluno sobre a sua própria cultura. Os participantes concordam com o fato de a cultura se encontrar associada à nossa mundivisão, sendo responsável por formá-la, e reafirmam à ideia de que língua se caracteriza como o elemento mais representativo de uma cultura.

Há discordância quanto ao fato de a abordagem à cultura dever ser feita em momentos específicos na aula. Pelo contrário, entende-se que os participantes compreendem a presença de cultura em diversos momentos durante a sala de aula, inclusive em explanações gramaticais. Os participantes também se opõem ao fato de o professor ensinar apenas aspectos culturais devido à presença dos mesmos no material didático. Assim, entende-se que os participantes apresentam uma consciência da importância de aspectos culturais que vai além do que está presente no material, além de, possivelmente, adotarem outros meios de inserir cultura em sala de aula.

Houve uma certa neutralidade nas respostas dos professores, nem discordando nem concordando com a utilidade do material didático. Possivelmente, deve-se ao fato de essa ser uma questão relativa ao quão útil possa ser o material didático. Embora se

introduzam aspectos culturais mediante textos, imagens, entre outros, o material pode conter diversos estereótipos que necessitam de desconstrução por parte do professor. Percebe-se a necessidade de uma postura crítica quanto ao material didático.

Segundo os participantes, os aspectos culturais podem ser abordados em salas de aula, quer esta pertença à esfera pública quer à privada. Independentemente da instituição, o currículo permanece o mesmo, havendo assim a necessidade em se abordarem aspectos culturais. Embora ambas as salas de aula apresentem estruturas distintas, cabe aos professores expandir a visão dos alunos quanto à relação entre língua e cultura. Este deve responsabilizar-se por incluir aspectos culturais e informar os alunos acerca das diversas situações interculturais, relevantes para o ensino da língua inglesa.

Por fim, os participantes discordam da crença de que os aspectos culturais podem confundir o aluno. Pelo contrário, possivelmente entende-se a presença de cultura como um facilitador, visto que apresenta a língua alvo de forma contextualizada. Segundo os mesmos, durante a prática e produção de uma língua alvo em sala de aula, o professor deve incluir elementos culturais, para que assim o aluno se familiarize com tais aspectos e a língua surja de forma mais natural – em contextos reais.

8.3. Análise qualitativa do questionário (Bloco 3)

A seguir, apresenta-se a análise qualitativa relativa às questões abertas do questionário (Bloco 3) e observam-se as crenças dos participantes de forma mais aprofundada. Desta forma, é possível perceber algumas considerações e desenvolvimentos para as afirmações do questionário fechado. Compreende-se que, com a junção de ambas as partes, há um diálogo rico quanto à importância dos aspectos culturais no ensino de línguas e à forma como se deve abordá-los.

A importância de se inserirem perguntas abertas no questionário reside no fato de os professores exprimirem com maior clareza as suas crenças mediante o discurso. Crê-se que a possibilidade de se analisar qualitativamente as enunciações dos professores acerca do tópico certamente enriquece a discussão dos resultados anteriores, podendo estabelecer-se uma relação entre as afirmações e o discurso do docente. Em um primeiro momento, ao se depararem com as afirmações presentes nas respostas aos questionários, os participantes apenas selecionam o que mais lhes parece correto. Por sua vez, ao responderem às perguntas abertas, o discurso pessoal de cada indivíduo encontra-se presente.

Para que haja uma melhor compreensão dos dados obtidos pelas respostas aos questionários, optou-se por categorizar as enunciações dos professores de acordo com a temática das perguntas feitas. Por ser um conjunto numeroso de respostas, intentou-se categorizar as passagens por meio das semelhanças nas respostas dos professores. Teve-se em atenção para o uso de termos parecidos, ideias semelhantes, e buscou-se dividir os resultados em categorias. O objetivo era apresentar os dados recolhidos de maneira clara e concisa, para facilitar a compreensão por parte do leitor, assim como promover uma discussão e interpretação dos dados.

Desta forma, os subcapítulos seguintes tratarão das questões colocadas, e apresentarão as crenças presentes nos discursos dos participantes.

8.3.1. Definindo o termo “cultura”

Dado que a presente pesquisa aborda recorrentemente o termo ‘cultura’, cujo entendimento apresenta um caráter essencial para a discussão proposta, urge delimitar-se a forma como os participantes compreendem este conceito. Viu-se anteriormente nos resultados do questionário fechado que os participantes concordam que língua e cultura se relacionam, seja de maneira complementar ou integral. Com base nesta afirmação, pretende-se observar de que maneira ocorre tal relação, e que outros aspectos se encontram abrangidos pelo termo cultura. Por tal motivo, coloca-se a questão inicial no questionário aberto “Como você definiria cultura?” (Questão 16) aos participantes da pesquisa.

A seguir, iniciar-se-á a análise dos resultados recolhidos e intentar-se-á promover, no final, uma recapitulação e comparação com as três visões observadas pela pesquisadora, que se apresentam mais adiante.

Com o intuito de analisar os dados recolhidos, detetaram-se palavras que ocorriam frequentemente no discurso dos participantes. Optou-se, assim, por iniciar a análise identificando quais os termos frequentemente utilizados ao se definir cultura, e a percentagem de vezes que estes foram mencionados pelos participantes. Os resultados dessa análise estão representados graficamente abaixo (Figura 17).

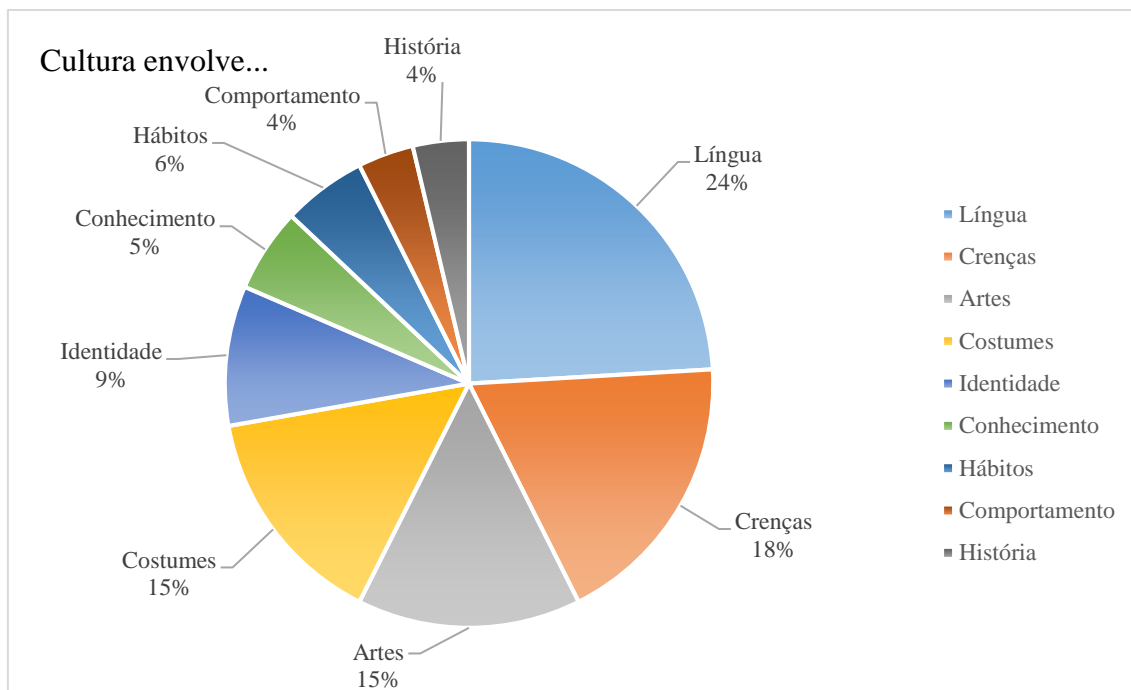


Gráfico 9 – Definição do termo “cultura” em percentagem relativamente ao total (N = 43) dos professores de língua inglesa da cidade de João Pessoa

Percebe-se que a palavra ‘língua’ ocorre em diversas instâncias, o que, até certo ponto, corrobora o que os participantes afirmaram anteriormente, no questionário fechado, ao concordarem com a afirmação 1 na tabela 2 (“Língua é o elemento mais representativo de uma cultura”). Em segundo lugar, os participantes mencionam frequentemente que cultura diz respeito às crenças de um povo, isto é, a tudo aquilo em que os membros de uma comunidade acreditam coletivamente. Assemelha-se, assim, ao conceito de Goodenough, mencionado no aporte teórico, que afirma “a society’s culture consists of whatever one has to know or believe, to operate in a manner acceptable to its members, and do so in any role that they accept for any one of themselves” (Goodenough, 1957, p. 167).

Este resultado vai também ao encontro da proposta de Moran (2001) das cinco dimensões inerentes ao conceito de cultura (ver esquema na página 74). Nessa senda, constata-se que cultura abarca não apenas as pessoas e os aspectos sociais, mas também tudo aquilo que se produz e as práticas adotadas pelo povo.

O participante 5 foi além da esfera social, ao definir o termo, mencionando aspectos físicos como referentes à cultura. Este afirma que

A cultura é o que define certa população, juntamente com **outras características como o relevo, fauna e flora de uma região**. A cultura é a identidade do povo. (Participante 5, grifo nosso)

Mediante tal constatação, o participante parece considerar a influência das condições climáticas e da vegetação sobre o comportamento e crenças de um povo enquanto parte integrante da sua identidade. Com efeito, seria possível observar a influência de tais fatores na sociedade e na cultura epidérmica (Miquel López, 2004), que diz respeito a tudo aquilo que se prende a um contexto específico. A alimentação, o vestuário, as artes, entre outros, são aspectos influenciados, muitas vezes, pelo clima. Por exemplo, no Nordeste do Brasil, onde o clima é mais quente, a tendência é para um consumo maior de alimentos leves, como frutas, raízes, entre outros. Por sua vez, nas regiões mais frias, opta-se por refeições com mais carne. Entre as razões para isso contam-se, certamente, a localização geográfica e a influência da atividade agrícola em cada zona, além da história de colonização. No Brasil, como há muitas colônias de imigrantes, observa-se uma considerável diversidade alimentícia – *fondue* e vinho, no Sul “alemão”, pimenta e feijão, no Nordeste “africano”, entre outros.

Outra postura, particularmente interessante, considera o papel do processo de ensino/aprendizagem como parte integrante da cultura de um povo. Segundo o participante 28,

Cultura é tudo o que o homem aprende e ensina. (Participante 28, grifo nosso)

Percebe-se cultura como um processo constante, que se desenvolve e progride à medida que o ser humano adquire novos conhecimentos e os transmite. Ao observar-se a história da humanidade, percebemos a pertinência deste argumento. A língua, as artes, os hábitos foram gradualmente modificados à medida que o homem realizava novas descobertas. Veja-se um exemplo simples: a língua falada no Brasil sofreu diversas mudanças ao longo dos anos. Com a chegada dos africanos e demais imigrantes, o português de Portugal, trazido na época da colonização, foi-se alterando e evoluiu para uma forma bastante diferenciada e característica. Nota-se também, na língua do Brasil, a influência da proximidade com os Estados Unidos da América, visto que adotamos palavras como *pendrive*, *outdoor*, *mouse*, usualmente.

Em suma, constata-se que os participantes concordam que cultura se relaciona com as crenças e hábitos que constituem a identidade de um povo, definindo língua e cultura como algo indissociável.

8.3.2. Relevância de aspectos culturais para o ensino de língua inglesa

O segundo questionamento foi “Você acha que abordar aspectos culturais é algo de relevante para o ensino de língua?” (Questão 17). Para este segundo aspecto procurou-se categorizar as respostas, considerando a relevância dos aspectos culturais para o ensino de língua inglesa referidos pelos participantes. Os aspectos culturais referidos deram origem as seguintes categorias: (1) fator motivacional para a aprendizagem da língua; (2) desencadeador de uma reflexão sobre a própria cultura; (3) facilitador na aprendizagem da língua estrangeira; (4) motivador de uma maior tolerância a culturas distintas; (5) parte inerente da língua; (6) contextualização da língua a ser ensinada; (7) facilitador da integração/adaptação à realidade dos falantes do inglês; e (8) auxiliador da formação de falantes interculturais.

Embora haja passagens que se possam enquadrar em mais de uma categoria de entre as criadas para este efeito, optou-se por evidenciar o que fosse mais enfático nas respostas dos participantes. A seguir, é possível observar, em forma de tabela, algumas das respostas dadas pelos participantes¹⁷, e de que forma tais comentários se assemelham ou diferenciam entre si (Tabela IX).

Tabela IX – Exemplos de respostas extraídas de diferentes participantes à questão 17 “Você acha que abordar aspectos culturais é algo de relevante para o ensino de língua?” enquadradas nas 8 categorias criadas para este efeito.

Relevância dos aspectos culturais em função de categorias	
1. Fator motivacional para a aprendizagem da língua	<p>“Aprendendo sobre a cultura de países da língua inglesa imergimos de algum modo o aluno na língua em questão, inserindo-o em tal língua, tornando-o mais interessado nela” (Participante 1)</p> <p>“Ao conhecer melhor a cultura dos países de língua inglesa, o aluno consegue uma motivação maior para aprender o idioma” (Participante 5)</p> <p>“Por exemplo o professor ao ensinar a cultura literária relacionada ao legado de Shakespeare pode despertar no aluno o interesse em conhecer as obras originais ou até mesmo adaptadas ao inglês moderno, a vida do autor, seu contexto histórico, etc assim fazendo com que o aluno busque um</p>

¹⁷ Embora o número total de participantes da pesquisa seja 43, alguns dos participantes não responderam aos questionamentos abertos. Por tal razão, o número de resposta não coincide com o da amostra. Por outro lado, apresentam-se apenas as respostas expressivas da categoria em questão e não exaustivamente as respostas uma a uma, dadas pelos participantes.

	<p>conhecimento que está além do livro didático e da sala de aula”. (Participante 9)</p> <p>“Além de incentivar o aluno a querer aprender mais, a língua faz parte da cultura do país, então diferentes culturas possuem diferentes maneiras de se expressar através da fala”. (Participante 21)</p> <p>“Acredito que aproximar os alunos às nações de língua inglesa faz com que eles queiram conhecer mais a fundo o porquê de certas manifestações culturais desses países. Para isso, a língua inglesa serve como um instrumento de aproximação entre a realidade do aluno e das pessoas desses lugares” (Participante 30)</p>
2. ... desencadeador de uma reflexão sobre a própria cultura	<p>“À medida que se percebe as diferenças culturais, os alunos podem refletir sobre sua própria cultura. A partir desta comparação, a assimilação do aspecto linguístico em questão pode ocorrer” (Participante 6)</p> <p>“Aproximar os alunos de língua estrangeira dessa realidade os ajuda a correlacionar sua própria cultura com a da língua alvo...” (Participante 23)</p> <p>“É importante sim, mas, não deixando de ressaltar a importância do uso da língua inglesa adequando as realidades dos brasileiros.” (Participante 36)</p>
3. Facilitador na aprendizagem da língua estrangeira	<p>“Quando ensinamos cultura ensinamos também uma forma de o aluno entender os mecanismos da língua alvo”. (Participante 8)</p> <p>“A língua é parte da cultura de um local, saber sobre a cultura ajuda a entender certas particularidades, pode, por exemplo, ajudar a entender certas diferenças entre o inglês americano e o britânico”. (Participante 11)</p> <p>“Saber como uma sociedade se comporta e no que acredita permite o entendimento da comunicação entre os indivíduos e a consequente reprodução/produção da mesma” (Participante 19)</p>
	<p>“Por que muitas vezes o aluno não entende determinado aspecto porque possui outra cultura e sabendo algo mais sobre a cultura da língua pode-se</p>

<p>4. Motivador de uma maior tolerância a culturas distintas</p>	<p>comparar e ver aspectos em comuns e diferentes. Desta forma diminui a crença de que a minha cultura é melhor do que a outra” (Participante 13)</p> <p>“Esse conhecimento pode abrir a mente do aluno, gerar um interesse maior pela língua. Inclusive fazer com que a tolerância ao diferente seja maior e o respeito às diferenças seja praticado” (Participante 18)</p>
<p>5. Parte inerente da língua</p>	<p>“Acho que ensinar língua sem ensinar cultura é a mesma coisa de tomar banho e não passar sabonete. Ficaria algo vago e sem sentido. Os alunos vão compreender que aquela língua é algo vivo e que é presente no dia-a-dia das pessoas” (Participante 2)</p> <p>“Como sendo parte da cultura de cada povo - carrega consigo, inerentemente, aspectos da cultura em que se encontra. Para tanto, saber mais sobre a cultura de um povo, é, outrossim, saber mais sobre sua língua” (Participante 7).</p> <p>“Creio que seja difícil separar o aprendizado da língua e da cultura. A língua em si faz parte da cultura de um povo, os diferentes sotaques, o vocabulário, que muitas vezes só faz sentido sabendo da cultura do país etc.” (Participante 22)</p> <p>“O conhecimento de uma língua estrangeira não tem como ser dissociado do conhecimento da cultura do povo falante dessa língua. Saber mais sobre a cultura dos países não só motiva o aluno, põe em perspectiva e dá novas dimensões ao próprio estudo da língua em questão”. (Participante 23)</p> <p>“Ao aprender a cultura de um país de língua inglesa o aluno se envolve em todos os aspectos inclusive no uso do idioma, que é parte essencial da cultura, entender o uso de certas expressões, por exemplo, a forma correta de reagir em determinadas situações etc.” (Participante 24)</p> <p>“Língua e cultura são inseparáveis, não complementares. Não há como se ensinar língua sem se ensinar cultura. A forma de falar, cumprimentar, de pedir desculpas, o próprio fato de pedir ou não desculpas, de interromper o outro ou não, por exemplo, já é cultura” (Participante 27)</p>

	<p>“Sim, especialmente no uso das funções de determinadas estruturas”. (Participante 28)</p> <p>“Não se pode separar língua de cultura. Uma não vive sem a outra. Quanto mais se souber sobre um povo, seus hábitos, história, valores, mais facilmente sua língua será contextualizada” (Participante 31)</p> <p>“Acredito que seja, mais pelo fato de a característica cultural estar presente na expressão linguística de um povo ou de comunidades menores, como entender o motivo pelos quais uma palavra ou outra se encontra falada/escrita de formas X ou Y, pela mesma se encontrar em regiões diferentes de um mesmo país, ou até entendendo a relevância da língua como reflexo/expressão de um pensamento comum por exemplo, dependendo da área/região em que ela se encontra.” (Participante 32)</p> <p>“Tendo em vista o imenso cabedal de léxica e clichês presente na língua inglesa, por exemplo, o professor tem a sua disposição vários elementos a serem explorados em conjunto com especificidades regionais em países de língua inglesa. Logo, a abordagem de tais temas torna-se crucial para que o aluno tenha a fluência- não só linguística, mas também cultural, sendo essa intimamente ligada à língua- para lidar com situações autênticas, onde tais conhecimentos são requeridos.” (Participante 34)</p> <p>“Dependendo do objetivo instrucional dos alunos, pode ser relevante. Entretanto, se o objetivo for instrumental (restrito), acredito que o aspecto cultural não precise ser destaque nas aulas. De qualquer forma, aspectos culturais sempre estarão imbricados no trabalho com qualquer língua”. (Participante 35)</p> <p>“Claro que é relevante. Como a língua é cultura, não dá para dissociar. Ao ensinar a língua, inevitavelmente ensinamos cultura” (Participante 43)</p>
6. Contextualização da língua a ser ensinada	<p>“Aprendendo mais sobre a cultura é possível entender porque 'se diz isso e não aquilo', descobrir o que é "polite" pra uma cultura, o que aquele determinado gesto ou expressão significa para o outro”. (Participante 14)</p>

	<p>“Pois uma vez que os alunos estão inseridos em um contexto cultural, o aprendizado ocorre de forma mais natural, espontânea e com mais sentido” (Participante 17)</p> <p>“De um modo geral, alguns enunciados estão imbricado ao seu uso, que muitas vezes é explicado culturalmente”. (Participante 15).</p> <p>“Sim eles podem entender o porque de algumas situações”. (Participante 16)</p> <p>“Pois entendendo a forma de pensar de um povo, você entenderá alguns aspectos da linguagem do mesmo”. (Participante 37)</p> <p>“Sem dúvidas que é relevante. É preciso sempre contextualizar o que está sendo ensinado” (Participante 39)</p> <p>“Acredito que abordar aspectos culturais é construir uma ponte entre a teoria e a prática, falar sobre aspectos culturais dá mais sentido ao aprendizado.” (Participante 42)</p>
<p>7. Facilitador da integração/adaptação à realidade dos falantes do inglês</p>	<p>“A partir dos conhecimentos prévios sobre a cultura de um povo, o aluno passaria a se comportar ou agir de maneira adequada em determinadas situações/contextos. Além de diminuir o choque cultural” (Participante 3)</p> <p>““Entender o ponto de vista pelo qual os enunciados são criados ao invés de apenas comparar com a língua mãe”. (Participante 20)</p> <p>“Aprender um idioma é entender o mundo com os olhos de alguém que filtra o que ocorre em uma outra cultura, se pondo no lugar de um outro, agindo ‘como se’ fosse ele. Se eu sei o que se passa na outra cultura, terei menos choques culturais, sofrerei menos estranhamento e serei melhor aceito naquela cultura-alvo” (Participante 29)</p>

	“Aprender a cultura ensino o aluno a saber comportar-se, entender como o outro pensa e ter um ponto de apoio extra à comunicação eficiente.” (Participante 41)
8. Auxiliador da formação de falantes interculturais	“Sim, ensinar aspectos culturais é bastante relevante. Pois ajuda a criar falantes interculturais, cidadãos do mundo.” (Participante 33)

A partir das 8 categorias anteriores pode-se perceber que os participantes concordam que os aspectos culturais possuem lugar garantido em sala de aula, pois constituem parte inerente da língua, pelo que não poderá haver uma separação entre língua e cultura. Além disso, eles mostram-se cientes da importância em se abordar a cultura da língua estrangeira em sala de aula, apresentando diversos fatores como justificção, entre os quais se pode mencionar a influência da cultura no entendimento do aluno quanto a diversas manifestações culturais, na tolerância ao outro e na aproximação entre culturas (a da língua materna do aluno e a da língua estrangeira que este aprende). Nota-se, assim, que o fato de se mencionarem os falantes de língua inglesa e a sua cultura – com referência não apenas aos falantes nativos, mas sim àqueles que utilizam o inglês como língua estrangeira ou segunda língua – é relevante em termos sociais, visto que forma cidadãos capazes de respeitar e compreender as diferenças. Ao privar o aluno de saber mais sobre o mundo elevam-se as possibilidades de gerar intolerância face ao “diferente”, o que origina consequências para a sociedade em geral.

Dentre as passagens acima mencionadas, fez-se questão de desenvolver aqui algo que suscitou especial interesse. Ao tecer comentários acerca de uma pergunta, o participante 33 recorreu ao termo ‘falante intercultural’, afirmando que,

Ensinar aspectos culturais é bastante importante, pois ajuda a criar falantes interculturais, cidadãos do mundo. (Participante 33)

Considera-se de suma importância que os professores compreendam o termo falante intercultural (Byram, 1997a), utilizado largamente nos estudos linguísticos, conforme apresentado nos capítulos de aporte teórico. Termo utilizado também nos documentos oficiais do Estado da Paraíba, os RCEM – PB (Paraíba, 2006). Dada a dimensão do inglês como língua franca, urge que os alunos entendam o contexto global em que o inglês se tem desenvolvido. O primeiro passo para o crescimento de um ensino de qualidade, em que o aluno adquira um conhecimento de língua mais abrangente, consiste em o professor

estar a par do desenvolvimento do inglês e da necessidade de se formarem falantes interculturais. Holliday (1994), Byram (1989, 1997a) e Kramsch (1993, 1998) têm-se dedicado a demonstrar o quão língua e cultura são inseparáveis. Sabe-se que as regras gramaticais não bastam para que se possa comunicar em uma língua estrangeira.

Além disso, diante da facilidade em se viajar para países onde o aluno não fala a língua local, para que a comunicação ocorra, utiliza-se o inglês, contudo, devido à imensidão de falantes de culturas variadas, surgem dialetos e sotaques distintos. A língua desenvolve-se e adequa-se à realidade dos falantes. Entende-se que, ao se ensinar uma língua estrangeira, se opta por uma forma considerada padrão. No entanto, formar falantes interculturais diz respeito à consciencialização do aluno de que o inglês evolui, e que não se utiliza apenas o *Received Pronunciation* ou o *American Standard*. O falante competente sabe que há formas linguísticas variadas, devendo estar preparado para aceitar, sem julgamentos, que o outro tem a sua própria maneira de fazer uso do inglês.

Um outro participante ressaltou o quão essencial é trazer a língua para a realidade do aluno, ao defender assim o que representa abordar aspectos culturais:

É importante sim, mas não deixando de ressaltar a importância do uso da língua inglesa adequando-o às realidades dos brasileiros. (Participante 36)

Estudos linguísticos menos recentes (Kramsch, 1993; Johnson, 1994; Freeman, 2002) exaltam a importância de inserir em sala de aula um contexto com o qual o aluno se identifique. Abordar-se a língua apenas com referência ao falante nativo, por se supor que o aluno talvez não pretenda viajar, pode agir como fator desmotivador para este, que pensará não haver necessidade alguma de aprender a língua, visto ela não ir fazer parte da sua realidade. Contudo, se, ao invés, o professor demonstrar como o aluno encontra a língua em seu dia a dia, haverá maior identificação com esta, e, conseqüentemente, maior interesse.

O participante 34 atentou para outra questão crucial ao se ensinar uma língua apontando o objetivo do aluno. Segundo o mesmo,

Dependendo do **objetivo instrucional dos alunos**, pode ser relevante. Entretanto, se o objetivo for instrumental (restrito), acredito que o aspecto cultural não precise ser destaque nas aulas. De qualquer forma, aspectos culturais sempre estarão imbricados no trabalho com qualquer língua. (Participante 34, grifo nosso)

Há uma tendência para se desvalorizar certas abordagens de ensino, consideradas arcaicas, ou até mesmo ‘errôneas’, como seria o caso do *Grammar Translation approach*, que recebe muitas críticas, ao passo que se defende uma abordagem mais indutiva ao ensino de língua. Contudo, é de lembrar que os alunos são heterogêneos, pelo que cada

um aprende de maneira diversa. Sendo assim, o professor deve intentar uma abordagem que facilite a compreensão do que está sendo ensinado. Como exposto por Kolb e Kolb (2005), “learning is not one universal process but a map of learning territories, a frame of reference within which many different ways of learning can flourish and interrelate” (p. 200). Torna-se, então, crucial manter em mente que há métodos variados, e que estes deverão ser utilizados consoante as necessidades do aluno.

O participante 27 elabora acerca da importância de se ensinar aspectos culturais, afirmando que não seria possível desvincular língua e cultura. Sendo assim, os aspectos culturais encontram-se sempre presentes no ensino da língua inglesa.

Língua e cultura são inseparáveis, não complementares. Não há como se ensinar língua sem se ensinar cultura. a forma de falar, de cumprimentar, de pedir desculpas, o próprio fato de pedir ou não desculpas, de interromper o outro ou não, por exemplo, já é cultura. (Participante 27, grifo nosso)

Percebe-se, no excerto acima, que o participante 27 sugere que seria incorreto afirmar que língua e cultura são complementares, visto que ainda não considera como fundamental a adoção de aspectos culturais em sala de aula. Na verdade, em todo o contexto em que a língua seja vista como forma de comunicação, além de uma estrutura fixa, a cultura estará inserida. Na senda de Kramsch (1993, 1998), cultura, neste sentido, não é vista como algo desvinculado do ensino de línguas, mas sim presente no ato do aluno na sala de aula de língua estrangeira. Ao buscar comunicar em inglês, o aluno trará traços de sua identidade e cultura. O ensino de cultura não deve limitar-se à abordagem de tópicos referentes à cultura do falante nativo, tais como datas comemorativas, hábitos, vestuário, entre outros, mas sim fazer-se constantemente presente. Constata-se quão complexo o discurso acerca de cultura em sala de aula é, ao perceber-se que alguns professores afirmam ser a língua um elemento integral da cultura, ao passo que outros acreditam que se complementem. Surge, então, a discussão entre complementaridade e indissociabilidade entre língua e cultura.

Por fim, embora a maioria dos participantes (N = 37 de 38 participantes que responderam à questão 17) tenha concordado que cultura está presente em sala de aula, o participante 40 questiona a indispensabilidade de aspectos culturais como inerentes à língua e ao falante, afirmando que

[cultura] é importante, mas talvez não essencial. É um diferencial. Pode-se aprender conhecendo pessoas do referido país, visitando países da língua nativa, pesquisando. (Participante 40)

Diante da afirmação anterior, constatam-se, na resposta do participante 40, contradições quanto à temática da abordagem de aspectos culturais. Isto reforça a necessidade de se aprofundar as crenças dos professores, para perceber até que ponto estes compreendem as suas próprias práticas pedagógicas, ou se apenas reproduzem um discurso idealizado. Afirmar que a abordagem cultural é importante, porém dispensável, implica uma separação entre cultura e língua, tornando aquela uma competência separada, ao invés de algo inerente ao ensino de línguas. Isto vai de encontro com o posicionamento linguístico de Kramsch (1993), que defende que língua e cultura são indissociáveis. Para a autora, “in a foreign language class, culture is created and enacted through the dialogue between students and between teacher and students” (p. 47).

A postura do participante 40 representa um retrocesso na prática pedagógica, visto que implica também que a contextualização da língua não é essencial. Um ensino de língua desvinculado de um contexto parece pouco recomendável. Ainda que possam afirmar que a língua pode ser apresentada fora de um contexto, mediante uma lista de palavras, eventualmente, tais palavras serão inseridas em um discurso, ou seja, um contexto. E, em tal contexto, encontrar-se-ão elementos culturais. É importante que o professor compreenda a dimensão do termo cultura e a perceba como uma presença constante, embora, por vezes, silenciosa, em sala de aula. Questionar a indispensabilidade de aspectos culturais no ensino implica que se considerem diversos fatores, entre os quais, o entendimento de língua como uma atividade sociointerativa.

Concluindo, percebe-se que, no geral, há um entendimento, por parte dos professores estudados da cidade de João Pessoa quanto à importância de se abordarem aspectos culturais de forma consciente. Consciente, uma vez que, ao se encarar cultura como inseparável de língua compreende-se que aquela sempre estará presente em sala de aula, independentemente da abordagem do professor. Contudo, é essencial que os professores percebam a presença da cultura do falante e saibam como trabalhar isso em sala de aula, para melhor transmitirem conhecimentos aos alunos, formando, assim, falantes interculturais competentes. Além dessa percepção da relevância de se abordar cultura, urge perceber se os professores se referem apenas à cultura do falante nativo e, em caso afirmativo, quem seria tal figura. Para tal, deve-se observar, em conjunto, a influência do material didático nas aulas e a capacidade de olhar criticamente para o conteúdo, bem como a forma como este é apresentado.

8.3.3. Abordagem de aspectos culturais: vantagens e desvantagens

A seguir, ainda a nível do Bloco 3, os participantes foram questionados quanto às possíveis vantagens e/ou desvantagens de se abordar aspectos culturais em sala de aula. Muito embora língua e cultura sejam inseparáveis, crê-se que tal pergunta seja importante para perceber se os professores estão conscientes da presença de cultura em sala de aula, ou se é algo sobre o qual eles não refletem.

Ao constatar-se uma maior consciência do professor acerca da sua atuação em sala de aula, pode-se também observar o seu espírito crítico quanto a determinados aspectos culturais apresentados, por exemplo, se há estereótipos culturais sobre falantes de língua inglesa. Os principais pontos mencionados pelos participantes podem ser vistos na tabela abaixo (Tabela X).

Tabela X – Exemplos de respostas extraídas de diferentes participantes à questão 18 “Você acredita que há vantagens ou desvantagens em se abordar aspectos culturais de língua inglesa em sala?”

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none">• Respeito pela cultura estrangeira <p>“Entre as vantagens vejo a possibilidade de comparação com a própria cultura. A partir das diferenças, o respeito a outra cultura e a compreensão de como se expressam pode auxiliar na aprendizagem” (Participante 6)</p> <p>“Acredito que através da língua estrangeira pode-se trabalhar contra o preconceito, e quando não se aborda a questão cultural, perde-se um pouco esta vantagem” (Participante 13)</p> <p>“É importante abrir os olhos dos alunos para a pluralidade cultural sem que isso cause estranheza ou xenofobia. Para que os muros da indiferença sejam derrubados e as pontes da compreensão sejam construídas desde a sala de aula para o mundo” (Participante 14)</p>	<ul style="list-style-type: none">• Tempo em pesquisas: <p>“Uma das únicas vantagens em não abordar cultura é a comodidade de não ter que gastar tempo em pesquisas” (Participante 5)</p> <ul style="list-style-type: none">• Criação de estereótipos: <p>“Há desvantagens caso os aspectos culturais não sejam trabalhados de maneira adequada, como por exemplo, a criação de estereótipos” (Participante 7)</p> <ul style="list-style-type: none">• Exaltação da cultura do outro: <p>“Há vantagens, mas não acho que deva ser uma coisa exagerada. Nem glorificando culturas X ou Y, ou rebaixando a nossa. Não acho algo nocivo ficar comparando as culturas” (Participante 2)</p>

<p>“Vantagens. Maior background, maior vocabulário e conhecimento de mundo, maior flexibilidade e tolerância em relação a concepções socio-filosóficas e religiosas.” (Participante 33)</p> <p>“Há muitas vantagens. Mostra que os povos são diferentes, cada um tem seu jeito. Aprendemos a ver o outro de forma diferente, ajuda até na diminuição do preconceito acerca de qualquer coisa” (Participante 43)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interesse pela língua estrangeira: <p>“Desperta o interesse do aprendiz em conhecer mais sobre a cultura e a língua daquele povo” (Participante 11)</p> <p>“Acredito que só há vantagens, como mencionado anteriormente, saber sobre cultura conduz a um maior interesse pela língua estudada” (Participante 19)</p> <p>“Sim. É motivante para o aluno, o aluno passa a refletir sobre sua própria cultura, gera interesse no aluno em se aprofundar na língua e até mesmo vontade de querer visitar o país” (Participante 40)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextualização da língua: <p>“Acredito que apenas vantagens, pois não havendo o estímulo para o aluno a respeito cultural de lugares diferenciados, ele estará aprendendo uma língua, sem identidade, por si só” (Participante 1)</p> <p>“É interessante mostrar para o aluno que aquela língua não está solta em um vácuo, mas que existe</p>	<p>“É preciso ter cuidado com a auto-estima dos alunos, dependendo da abordagem, o professor pode acabar exaltando a cultura dos outros países de forma que nossa própria cultura seja menosprezada” (Participante 18)</p> <p>“O aluno acaba criando discursos idealizadores” (Participante 36)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atraso no conteúdo programático: <p>“Acredito que o ensino de aspectos culturais só enriquece o conteúdo ministrado em sala de aula, entretanto podemos ‘perder’ tempo em relação ao conteúdo programático” (Participante 8)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Junção entre o conteúdo programático e aspectos culturais: <p>“As desvantagens se encontram na conjunção entre conteúdo abordado e relevância cultural: como fazer para aliar esses dois aspectos. É um trabalho um pouco árduo para os professores integralizarem esses dois pontos em sala de aula” (Participante 30)</p>
---	--

<p>uma história por trás dela, um povo, uma cultura” Participante 9)</p> <p>“Há mais desvantagens do que vantagens em não abordar cultura, pois o aprendizado torna-se mais mecânico, limitando mais o conhecimento do aluno” (Participante 17)</p> <p>“Sem cultura, a língua se torna um instrumento sem utilidade clara” (Participante 20)</p> <p>“Só há aspectos positivos quando a cultura é abordada. E o aprendizado de uma língua sem falar de aspectos culturais do povo referente à língua apresentará, em minha opinião, um lado deficiente” (Participante 22)</p> <p>“Sim. a não abordagem de aspectos culturais em sala, faz com que o aluno aprenda o sistema, mas não a usar tal sistema eficazmente” (Participante 23)</p> <p>“Acredito que só há vantagens. O ensino de aspectos culturais torna o ensino da língua mais significativo para o aluno, para o uso que ele fará dessa língua que está sendo aprendida” (Participante 24)</p> <p>“Vantagens; traz significado ao que o aluno aprende para se tornar autonomo na língua estrangeira estudada” (Participante 28)</p> <p>“Os alunos aprendem mais e mais rápido quando o assunto é contextualizado” (Participante 39)</p> <p>“O indivíduo aprende a compreender melhor a comunicação com outros indivíduos” (Participante 41)</p>	
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da criticidade/ visão de mundo do aluno: <p>“Considero que há vantagens sim, à medida que esse tipo de trabalho possa abrir espaço de reflexão crítica – de, inclusive sua própria cultura” (Participante 15)</p> <p>“Há mais vantagens que desvantagens. Ao aprender sobre a cultura do país os alunos são estimulados a buscar mais sobre o idioma falado a fim de se expressar e expor suas opiniões e críticas” (Participante 25)</p> <p>“Abordando aspectos culturais, o aluno terá sua visão de mundo ampliada. Verá que seu universo pode se expandir e, quanto mais conhecimento ele adquirir, mais e melhores coisas ele poderá fazer para melhorar o seu próprio universo / meio” (Participante 31)</p> <p>““Nas escolas regulares, acredito que seja muito vantajoso, pois pode ampliar a visão de mundo dos alunos e levá-los a perceber aspectos intrínsecos à sua própria constituição identitária” (Participante 35)</p> <p>“Eu penso em vantagens, desenvolve o lado crítico do aluno, faz com que ele tenha uma visão mais ampla das coisas, aprenda a respeitar a cultura do outro que é diferente da sua, e consequentemente tem outras referências, não apenas do seu mundinho” (Participante 42)</p>	
---	--

Os participantes que responderam a esta questão 18 sobre vantagens e desvantagens da abordagem de aspectos culturais retomaram alguns posicionamentos apresentados na questão 17 - “Você acha que abordar aspectos culturais é algo de relevante para o ensino de língua?” - a fim de aprofundarem as suas opiniões acerca das vantagens de se abordar

aspectos culturais em sala, enfatizando, principalmente, a ampliação da mundivisão dos alunos. Ao terem acesso à diversidade cultural, os alunos passam a compreender melhor as diferenças e semelhanças entre si e o outro. Além disso, apontou-se novamente a importância da abordagem cultural para elevar o interesse em se aprender a língua e contextualizar o ensino da mesma. Percebe-se que os participantes apontam mais vantagens que desvantagens, demonstrando, assim, que a abordagem de aspectos culturais é vista de maneira positiva pelos docentes.

Quanto às desvantagens da abordagem de aspectos culturais, os participantes levantaram problemáticas bastante relevantes ao refletirem sobre as aulas, reiterando a importância do professor como planejador, crítico e formador de opinião. Muitas vezes, por exemplo, um professor pode-se deparar com estereótipos em um material didático, ou até mesmo no discurso do aluno. Ao se abordar aspectos culturais, deve haver sensibilidade e olhar crítico para se perceber o preconceito mascarado em imagens ou comentários sobre a cultura alheia. Deve-se atentar não apenas no material didático, mas também nos comentários feitos em sala de aula pelo professor e pelo aluno. O professor, devido à sua representatividade em sala de aula, deve evitar perspectivas que possam desencadear intolerância, buscando sempre apresentar novas culturas de maneira agradável. Como apontado, também, deve evitar-se a valorização excessiva da cultura do outro, visto que pode haver uma depreciação da cultura dos alunos.

Foram também assinaladas pelos participantes desvantagens relacionadas com o tempo de pesquisa para a preparação das aulas, o atraso no conteúdo programático e a dificuldade em se adequar o conteúdo a elementos culturais. Tais observações, de certa forma, introduzem a discussão sobre o material didático, pois demonstram a necessidade de o professor adicionar material extra. Além disso, apontam para a realidade de algumas escolas que apresentam um conteúdo programático que amiúde incide apenas na forma da língua, tendo em mente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em tais situações, a tendência é para se restringir a abordagem de aspectos culturais, não se apresentando a língua contextualizada, mas sim confinada a exercícios gramáticos e listas lexicais. Mais adiante, observa-se com maior precisão o discurso dos professores acerca dos materiais didáticos e demais fatores que influenciam a dinâmica em sala de aula.

Quanto à importância em se abordar a cultura de falantes nativos, o participante 7 afirmou:

Saliento, igualmente, que os aspectos culturais **não podem se resumir a um só país que fale a língua inglesa**, mas que deve abranger outros países, uma vez que a língua é situada e varia de acordo com o contexto em que se encontra. (Participante 7, grifo nosso)

Partindo desta resposta, pode-se observar que alguns professores demonstram espírito crítico quanto a uma abordagem em sala de aula que não mencione a diversidade linguística envolvida no contexto onde o inglês é utilizado. Como afirmado pelo participante, seria incorreto e até mesmo “perigoso” cingir aspectos culturais a um país, pois os alunos se podem deparar com as mais diversas variações da língua inglesa, até mesmo dentro de um único país. Restringir a língua inglesa vinculando-a a uma forma idealizada, sem consciencializar os alunos acerca da existência de uma diversidade linguística e cultural, corresponde a um ensino supérfluo quanto à preparação do aluno com vista a adquirir competência comunicativa. Mais adiante, outro participante desenvolve um discurso semelhante, enfatizando que

[o] aluno pode ter a **falsa ideia de que o que se aprende em sala é totalmente aceitável em qualquer parte do mundo falante do idioma**. É importante abrir os olhos dos alunos para a pluralidade cultural sem que isso cause estranheza ou xenofobia, para que os muros da indiferença sejam derrubados e as pontes da compreensão sejam construídas desde a sala de aula para o mundo. (Participante 14, grifo nosso)

Esclarecer os alunos sobre a diversidade linguística dos falantes de língua inglesa auxilia a visão do outro, de modo a não ficar limitado a uma única variação do inglês, acreditando ser esta absoluta, tendendo a desprezar ou julgar aqueles cuja enunciação se diferencia da sua. Cabe ao professor não apenas esclarecer que devemos respeitar as outras culturas, mas também que o inglês falado na Índia, em Hong Kong ou Singapura, por exemplo, não possui um valor inferior ao inglês que eles aprenderam na escola. Aprender uma língua não se deve cingir a aspectos gramaticais ou lexicais, mas também expandir a consciência dos alunos a respeito da diversidade, preparando-os para lidarem com o mundo globalizado.

8.3.4. *A praticabilidade de se abordar aspectos culturais*

Diante das respostas às perguntas anteriores, nota-se que todos os participantes que responderam à esta questão (N = 34), de um total de 43, demonstram interesse em abordar aspectos culturais. Sendo assim, com a questão 19 “Você acredita que aspectos culturais podem ser abordados em sala de aula? Se sim, de que forma? Se não, por quê”, investiga-se de que maneira os professores abordam aspectos culturais ou acreditam que

estes possam ser abordados em sala de aula. Devido à quantidade de respostas semelhantes, apenas alguns comentários serão observados com maior atenção.

Constatou-se que os participantes que responderam à questão (N = 34) concordam ser possível e necessária a abordagem de aspectos culturais em sala, afirmando que tal processo ocorre de maneira natural, visto que língua e cultura são indissociáveis. O participante 22 aponta o seguinte:

Não acredito que cultura seja uma competência. Algo como *listening* ou *speaking*. Em minha opinião, é inerente ao processo de aprendizagem da língua em si. Não algo que é aprendido de forma isolada (Participante 22, grifo nosso)

Como métodos que facilitem tal abordagem, os participantes sugerem a utilização de recursos tais como “filmes e documentários. Também materiais originais como panfletos, prospectos, manuais e outros semelhantes” (Participante 40). Além disso, sugerem que se convide falantes nativos a virem à sala de aula para partilhar experiências e conversar com os alunos.

Mais possibilidades, sugeridas pelos participantes, seriam a apresentação de léxicos que variam entre países, tais como: *lift/elevator*, *cell phone/mobile phone*, entre outros; a apresentação de aspectos relativos à história da língua inglesa; e o desenvolvimento do inglês moderno. O participante 17 atenta para a importância de se trazer a língua para o contexto do aluno, além da utilização de recursos como *realia*, a fim de tornar a aula mais interessante ao aluno. Segundo este, deve-se

[p]roporcionar aos alunos a oportunidade de eles aprenderem e praticarem a língua alvo **através de experiências mais significativas** (cozinhar uma sobremesa britânica, por exemplo). (Participante 17, grifo nosso)

Acredita-se que, ao trazer o aluno para um ambiente diferente da sala de aula (neste caso, a cozinha) e criar uma experiência semelhante à vivenciada pelos britânicos, o processo de ensino/aprendizagem torna-se mais significativo, motivando o aluno. Tal crença é partilhada pela participante 27, ao afirmar que, ao ensinar cultura, deve-se colocar

[a] própria língua em primeiro lugar, **sobre o que se conversa e como se conversa, o que se faz em fins de semana, tempo livre, o que jovens fazem em casa, como é um final de semana, além de cinema, arte, teatro, literatura, roupa, alimentação,** etc etc etc. (Participante 27, grifo nosso)

A partir do discurso do participante 2, abaixo transcrito, notam-se críticas quanto ao sistema educacional da cidade de João Pessoa, face às diferenças entre o sistema privado de cursos de idiomas e o ensino regular em escolas.

Através de vídeos e músicas. Eu gosto muito de história e literatura, algo que dá pra casar mais facilmente do que simplesmente **uma aula de língua em cursos livres, ou em uma escola regular onde o tempo de aula é muito curto**. Acho que na escola regular o aluno e o professor tem que se virar com o livro mesmo, infelizmente (Participante 2, grifo nosso)

Tais críticas serão retomadas e desenvolvidas mais adiante, quando se apresentam as respostas dos participantes acerca de sugestões para melhorias. Além disso, também se incentivou uma postura cautelosa do professor diante dos estereótipos, que, segundo o participante 13, devem ser retrabalhados em sala de aula:

Alguns aspectos podem ser trabalhados, **é preciso ter cuidado algum conteúdo cultural para não reforçar estereótipos**, como por exemplo: todo inglês é pontual e toma chá das 5h00 da tarde, é o mesmo que dizer que todo brasileiro sabe sambar. (Participante 13, grifo nosso)

8.3.5. *Justificações apresentadas para a negligência dos aspectos culturais em sala*

A pergunta número 20 “Quais fatores podem prevenir o professor de abordar aspectos culturais em sala de aula?”, questionava os professores sobre possíveis razões que os levassem a ignorar a presença de aspectos culturais em sala de aula. Embora tenhamos acordado que muito dificilmente aspectos culturais serão negligenciados em sala, acredita-se ser necessário observar quais fatores, segundo os participantes, poderiam resultar em uma diminuição ou até mesmo desconsideração consciente, da cultura, ao se ensinar língua. Utiliza-se o termo consciente, pois interessa observar em que momentos o professor opta, seja no planeamento ou no decorrer da aula, por reduzir o conteúdo cultural/contextual nas aulas de língua inglesa. As respostas foram categorizadas da seguinte maneira: (1) Cumprimento do currículo escolar; (2) Desconhecimento do assunto/ da importância em abordar aspectos culturais; (3) Falta de recursos; (4) Imposição da escola; (5) Desinteresse/ o nível linguístico do aluno; (6) Desinteresse/ falta de preparação do professor; (7) Tempo de aula insuficiente; e, por fim, (8) Combinação dos fatores mencionados anteriormente.

Tabela XI – Exemplos de respostas de participantes à questão 20 “Quais fatores podem prevenir o professor de abordar aspectos culturais em sala”?

Cumprimento do currículo escolar	“A falta de tempo em sala ou de preparo da aula. A necessidade de abordar todo o conteúdo programático anual, a a necessidade de usar todo o material didático e paradidático exigido pela escola” (Participante 14)
----------------------------------	---

	<p>“Em primeira instância talvez esteja a proposta metodológica da escola. Muitas escolas, nessa região não privilegiam esse aspecto, preferindo muitas vezes o preparo para exames. E dependendo do contexto, essa preferência pode se estender para o aluno” (Participante 15)</p>
Desconhecimento do assunto/da importância em abordar aspectos culturais	<p>“Preconceito, falta de informação, desvalorização da importância dos aspectos culturais” (Participante 6)</p> <p>“A falta de conhecimento. Receio de alguns questionamentos por parte dos alunos. Comodidade de não buscar algo que não está no livro didático” (Participante 11)</p> <p>“A não compreensão do conceito de cultura ou o desconhecimento” (Participante 27)</p> <p>“Falta de conhecimento em como inserir em sua dinâmica de sala de aula.” (Participante 37)</p>
Falta de recursos	<p>“Falta de recursos áudio visuais, materiais específicos e até mesmo a visão do professor em querer trabalhar aspectos culturais” (Participante 40)</p>
Imposição da escola	<p>“Caso o foco dos alunos em questão seja apenas o método gramática/tradução; Ou que a instituição de ensino o proíba terminantemente de abordar tais aspectos e, ele (o professor) tenha uma grande necessidade de manter-se no emprego por motivos financeiros” (Participante 32)</p>
Desinteresse/ o nível linguístico do aluno	<p>“Acho que o público para qual está falando” (Participante 2)</p> <p>“Falta de aceitação por parte dos alunos” (Participante 20)</p>

	<p>“Acredito que em alguns casos a faixa etária e/ou grupos de nível cultural muito baixo” (Participante 25)</p> <p>“Ao que me parece, o curto período para o desenvolvimento do assunto 'essencial', bem como o interesse dos alunos por tais aspectos, visto que muitos sequer gostam da língua 'por si só'.” (Participante 34)</p>
Desinteresse/ falta de preparação do professor	<p>“Falta de material, falta de estudos, falta de experiência com a língua” (Participante 8)</p> <p>“Eu diria que a comodidade e o medo que o professor tem de arriscar/ tentar sair da zona de conforto” (Participante 17)</p> <p>“Acredito que por não ser obrigatório, é necessário contar com a boa vontade do professor em inserir o assunto em suas aulas” (Participante 18)</p> <p>“O único fator é a própria disposição do professor em se informar e passar essa informação para o aluno” (Participante 19)</p> <p>“Desconhecimento do assunto, dificuldade em preparar material” (Participante 29)</p> <p>“A falta de tempo para preparo de materiais extra; a falta de recursos audiovisuais, a preguiça, a zona de conforto, e o medo de inovar/ perder o controle sobre o planejamento dos conteúdos” (Participante 30)</p> <p>“Tempo, falta de recursos didáticos e de formação profissional” (Participante 31)</p> <p>“Má estruturação didática, péssima qualidade de compreensão da parte docente quanto discente, má vontade, etc” (Participante 33)</p> <p>“Dificultar que isso ocorra. Imagino que principalmente falta de material e formação para tal” (Participante 35)</p>

	<p>“Eu penso que a falta de motivação do professor, talvez a falta de conhecimento também, há todos os tipos de professores, uns mais preparados que outros, alguns que se prendem apenas a seguir o livro à risca sem fazer pontes no ensino da língua com cultura, que estão intrinsecamente interligadas” (Participante 42)</p>
Tempo de aula insuficiente	<p>“Medo de perder tempo e não correr com o assunto, já que as aulas de inglês têm carga horária reduzida. Medo de não saber responder perguntas mais específicas. Mas hoje existe internet para isso, para nos ajudar” (Participante 43)</p>
Combinação dos fatores mencionados anteriormente	<p>“Currículo; o tempo; falta de interesse da própria escola / dos alunos ou até mesmo do professor; falta de conhecimento do próprio professor da cultura de tais países” (Participante 9)</p> <p>“Desinteresse dos alunos, falta de conhecimento do professor, falta de recursos.” (Participante 41)</p>

Através das respostas dos participantes 8, 17, 18, 19, 29, 30, 31, 35, 37 e 42, percebe-se que o professor é considerado como a principal causa para que se negligenciem aspectos culturais em sala de aula. Analisada a incidência das respostas sobre as diferentes categorias, verificou-se uma percentagem superior a recair sobre a categoria “Desinteresse/ falta de preparação do professor”. Uma parte das respostas dos participantes (15 dos 33 participantes que responderam à questão) apontou que cabe ao professor planejar uma aula que aborde cultura de forma significativa para o aluno, tornando a aula mais condizente com a realidade. Assim, ainda que o tempo seja insuficiente ou o material didático apresente poucos elementos referentes a aspectos culturais, cabe ao docente adicionar, modificar ou remover conteúdos. Segundo os mesmos, um professor desmotivado, que desconhece o conceito de cultura, pode ser bastante prejudicial para um ensino de qualidade.

Apesar de o fator primordial ser o professor, os participantes 2, 9, 20, 32, 40 43 também apontam fatores externos que influem nas ações em sala de aula, quais sejam, o

currículo, o objetivo das instituições de ensino, a motivação do aluno e o tempo. Como abordado nos aportes teóricos, vale lembrar a existência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que contribui para que o ensino regular mantenha um foco estrutural no ensino de língua, sendo o objetivo institucional principal auxiliar os alunos no teste, independentemente da capacidade do aluno para se comunicar em língua inglesa. O docente opta por negligenciar aspectos culturais em prol de dedicar o tempo de aula a treinar os alunos para responderem a exercícios gramaticais de forma mais eficiente. O participante 34 defende que caberia então ao professor complementar essa falta, como se lê abaixo:

Como citei, o bom senso do professor no fazer pedagógico é a força motriz de grande parte do sucesso-ou fracasso- na educação. **Um professor curioso sempre procura trazer coisas novas- embora seja desgastante, mas necessário- para a sala de aula.** Como gosto desse aspecto do ensino de língua, haja vista as peculiares interessantíssimas descobertas, acredito que o professor deva ser o primeiro a conhecer o assunto, interessando-se genuinamente. Não é a questão de preparar aulas com tais elementos, mas trazê-los naturalmente durante as aulas, pois, como é sabido, é do real interesse pelo assunto que se aguça a memória e o comprometimento. (Questão 25, Participante 34, grifo nosso)

A partir do discurso do docente, percebe-se a noção que os professores têm a respeito da abordagem de aspectos culturais, além de um espírito crítico face à atual proposta de ensino. Contudo, no Brasil, além da percepção do professor, um outro fator importante a considerar-se no ensino de idiomas é o contexto educacional das escolas.

Sob a ótica dos participantes, parece haver uma influência significativa do contexto da cidade de João Pessoa, principalmente quanto à preparação para exames. Ao ser questionado sobre possíveis fatores que impedem a abordagem de aspectos culturais em sala de aula, a proposta curricular da escola foi um dos motivos apontados:

Em primeira instância talvez esteja a proposta metodológica da escola. Muitas escolas, nessa região, não privilegiam esse aspecto, preferindo muitas vezes o preparo para exames. E dependendo do contexto, essa preferência por preparação para exames pode se estender aos alunos. Ou resistência a essa posição diferenciada de ensino, quando há uma preferência por um trabalho linguístico mais tradicional. E por fim estará a própria disposição do professor em trazer esses aspectos, já que eles exigem outro foco no ensino. (Questão 20, Participante 15, grifo nosso)

No aporte teórico, acerca do contexto educacional do ENEM, percebe-se que a proposta curricular apresenta um foco no trabalho com gêneros textuais. Parece haver um certo tom crítico por parte do participante 27 que afirma haver um foco excessivo na prática de leitura, em detrimento das demais competências:

Sinto **falta de aspectos culturais** sendo abordados nos livros utilizados pela rede pública. Como a preocupação do MEC é preparar os alunos para o ENEM e o ingresso nas

universidades, **o foco é sempre prática de leitura com foco em temas que façam parte do cotidiano do aluno brasileiro.** (Participante 27, grifo nosso).

Essa é uma visão compartilhada por outros participantes, que incluem outros fatores além do currículo, tais como:

A falta de tempo para preparo de materiais extra; **a falta de recursos** audiovisuais, a preguiça, a zona de conforto, **e o medo de inovar/ perder o controle** sobre o planejamento dos conteúdos. (Participante 30, grifo nosso)

Sobretudo os professores que atuam em rede pública (7 do total dos 43 participantes) deparam-se com estruturas precárias e um curto tempo de ensino. A matéria de língua inglesa, por vezes, é vista como menos relevante, ao ser comparada com disciplinas da área de ciências exatas. Tal fato ocorre, também, devido à valorização das classificações no ENEM, em que a pontuação é maior em quesitos que envolvam matemática, química e física. Assim, por vezes, as aulas de inglês são reduzidas ou substituídas por outras atividades, consideradas mais importantes pela instituição de ensino. Consequentemente, o professor de inglês possui uma carga horária menor, dificultando que este planeie atividades mais contextualizadas, comunicativas e dinâmicas. Quanto à falta de recursos, pode-se deparar tanto com a ausência de recursos visuais como de uma estrutura básica para um ensino de qualidade, por exemplo, salas de aula com cadeiras danificadas, sem giz para o quadro, entre outras dificuldades. Infelizmente, o sistema de educação brasileiro apresenta uma carência grande e ainda tem um longo percurso a fim de propiciar um ensino de qualidade.

8.3.6. *O material didático: um auxílio ou um empecilho?*

A seguir, questiona-se o professor acerca do material didático adotado em sala de aula através da questão 21 “Você acredita que o material didático auxilia o professor a abordar aspectos culturais em sala de aula? Se sim, de que forma? Se não, por quê?”. A maioria dos participantes (N = 32 de 34 participantes que responderam à questão) concordou que o livro é um forte aliado na abordagem de aspectos culturais e que a língua é contextualizada mediante textos e imagens que contêm elementos culturais. Veja-se o depoimento que se segue:

A maioria dos textos e livros didáticos com os quais tive contato trazem – ora de maneira implícita, ora explícita – diferenças culturais bem marcadas. Tendo isso no livro o professor já pode se sentir “com a faca e o queijo na mão” e aproveitar essa oportunidade de olhar por cima do muro do seu próprio país. (Participante 14, grifo nosso)

Nota-se que 25% dos participantes que responderam à questão 21 no Bloco 3 (N = 8 de 34 participantes) afirmam que o papel do professor é essencial quanto à escolha do material didático, seja complementando o seu conteúdo, seja descartando aquilo que considerem desinteressante, desnecessário ou até mesmo incorreto. Alguns referem a importância de se observar criticamente o material, afirmando que muitos seguem o livro à risca. Contudo, cabe ao professor avaliar o que se insere e utilizar o material como um guia apenas. Como observado por um participante:

Quando o professor tem um controle maior sobre seu material didático que será usado, sim. Pois **ao planejarem suas aulas os professores podem determinar que atividades melhor comunicam com objetivos determinados no ensino**. Essa liberdade porém não se parece fazer presente se o professor é forçado a seguir um livro didático de forma fechada, já que **não considero que nenhum livro didático consiga dar conta de todas as necessidades de ensino**. (Participante 15, grifo nosso)

No ponto 8.3.2. (ver página 138) abordou-se em uma das categorias que os aspectos culturais agem como um fator motivacional para que o aluno se interesse mais pelo ensino. Tal postura é reforçada por um dos participantes, que afirma:

Alguns materiais didáticos oferecem lição no contexto do país e língua inglesa e é interessante porque os alunos sempre se interessam em conhecer algo de Londres, por exemplo. **E quando eu trago mais informações além da que tá no livro eles se interessam ainda mais**. (Participante 5, grifo nosso)

Contudo, embora o material didático apresente questões culturais e possibilite ao aluno refletir e discutir acerca de culturas distintas da sua, os participantes 15, 21, 36, 43 afirmam caber ao professor analisar se o conteúdo apresentado condiz com a realidade e não se limita a reforçar os estereótipos existentes. Outro participante comenta:

Penso que em muitos casos ele torna essa tarefa um tanto difícil, por apresentar **uma visão estereotipada dos outros grupos. Isso pode gerar um estranhamento e um afastamento por parte dos alunos**. (Participante 34, grifo nosso)

Conforme apontado por Holliday (2009), os professores percebem a importância de uma postura crítica ao se abordar a cultura dos falantes, procurando-se evitar estereótipos presentes no material didático. Disso é prova também a seguinte resposta do participante 13:

Sim. Alguns aspectos podem ser trabalhados, é preciso ter cuidado ao ensinar algum conteúdo cultural para **não reforçar estereótipos**, como por exemplo: **todo inglês é pontual e toma chá às 5h00 da tarde, é o mesmo que dizer que todo brasileiro sabe sambar**. Acho que deve -se alertar o aluno para observar o lugar antes de agir da forma que está acostumado no Brasil. (Participante 13, grifo nosso)

Hurst (2014) realizou uma pesquisa na Universidade do Porto investigando a presença de aspectos culturais em materiais didáticos, dos anos 1981 a 2006, para o ensino de língua inglesa. Considerando a presença de estereótipos nos livros escolares, que parecem ser o maior temor dos professores desta pesquisa, o pesquisador reitera a presença constante de estereótipos e um certo etnocentrismo quanto à representação de culturas de países de língua inglesa.

Contudo, Hurst (2014) defende que “stereotypes should not remain unchallenged or not spoken of in the ELT classroom, a void which, by default, increases their strength and durability” (p. 293). Assim, urge debater com os alunos de forma aberta a percepção que estes possuem acerca de outras culturas. Dificilmente o aluno não será exposto a estereótipos. No mundo globalizado e tecnológico, são diversas as formas pelas quais os alunos podem aceder a informação, a qual é por vezes tendenciosa ou incorreta, sendo que a sala de aula pode agir de forma a desconstruir tais preconceitos. Evitar abordar-se os estereótipos apenas mascara a sua existência, cristalizando-os nas crenças dos alunos.

Desenvolvendo o assunto, o pesquisador relembra aos professores que

Learners have a wide range of electronic forms of communication at their disposal outside the classroom which are capable of providing texts and images about peoples, artefacts and cultures almost without geographical barriers (Chamberlin-Quinlisk, 2012); this phenomenon should condition, in a positive sense, the content of ELT coursebooks: learners could be encouraged to select additional learning materials to supplement the core provided by the coursebook, thus encouraging the learners to invest in their own learning without replacing the coursebook. (Hurst, 2014, p. 291)

Apesar de, no meio acadêmico, se falar muito em autonomia do aluno, os participantes da nossa pesquisa parecem ter-se focado na atuação do professor como essencial para o entendimento de aspectos culturais pelo estudante, deixando de lado a importância de se envolver este último para que ele venha a tentar, por meios próprios, conhecer mais sobre o mundo e trazer contribuições para a sala de aula. Com efeito, se o docente o permitir, a dinâmica da aula pode mesmo ser criada pelo aluno participativo e curioso. Talvez seja necessário consciencializar os professores da cidade de João Pessoa acerca do papel do aluno no processo de ensino/aprendizagem, levando em consideração a experiência e a experiência de vida de seus estudantes.

Percebe-se a importância de não só o professor trabalhar de forma crítica e consciente com o material didático mas também o aluno, promovendo assim a sua autonomia. Estimular o aluno a pesquisar e desenvolver opiniões fora da sala de aula pode trazer muitos benefícios para o ensino, como um todo. Infelizmente, devido a diversos

fatores internos e externos, muitos professores adotam uma postura mais “cautelosa” e preferem não incentivar os alunos a pesquisarem ou trazerem para a sala de aula os seus conhecimentos e opiniões.

8.3.7. *O professor em sala e sua própria abordagem*

Depois de se ter indagado os professores acerca de suas crenças sobre a abordagem cultural, investigou-se de forma mais pessoal como estes atuam em sala de aula e que estratégias utilizam ao trabalhar aspectos culturais. Busca-se, assim, observar como os docentes percebem a presença da cultura, não apenas de forma geral, mas também em suas próprias experiências. Na questão 22, pergunta-se: “Você aborda aspectos culturais em sala? Se sim, de que forma o faz? Quais recursos utiliza? Se não, por quê?”.

A partir das respostas recolhidas, percebe-se que 13 dos 34 participantes que responderam à questão 22 se servem de recursos audiovisuais, a fim de complementar o conteúdo dos materiais didáticos. Exemplo disso, é a seguinte resposta:

Lanço mão de auxílios visuais para introduzir o assunto de maneira atrativa: vídeos (entrevistas, documentários, clipes musicais), fotos em apresentações *power point*, *flashcards* e daí tento despertar nos alunos curiosidade e comparações que levarão à reflexão. Também uso imagens e textos do próprio material. (Participante 14, grifo nosso)

A importância de se utilizar tais recursos deriva do fato de facilitar a apresentação de material autêntico, com o qual o aluno pode observar situações reais em que falantes fazem uso da língua inglesa. Além disso, segundo os participantes, é essencial recorrer-se a elementos que façam parte do cotidiano do aluno. Para o participante 32, cultura deve ser abordada através de

Desenhos animados a gêneros musicais, existe muita coisa que já faz parte do cotidiano dos mesmos, podendo ser explorados, estudados e comentados, tanto online, ou por conhecimento geral. Numa simples conversa ou numa explicação complexa, quando se querendo, **pra facilitar a compreensão.** Eu, por exemplo, sempre assimilei melhor entendendo de onde algo surge e por que surge, seja qualquer coisa o objeto estudado (Participante 32, grifo nosso)

Sempre que algum assunto desperte o interesse dos alunos ou os leve a identificarem-se com algo, eles tendem a compreender melhor aquilo que é transmitido pelo professor e a participar mais, o que estabelece uma troca de conhecimentos, contribuindo para a dinâmica da aula e tornando-a mais agradável para todos os envolvidos e, sobretudo, os envolvendo-os na aprendizagem da língua. Debates representam oportunidades para que os alunos utilizem a língua de forma significativa,

além de contextualizarem o ensino, mostrando a importância de se aprender a língua. A seguinte resposta confirma essa forma de atuar:

Normalmente trabalho quando os aspectos são levantados no livro didático. **Mas há outros momentos de curiosidade do próprio aluno em perguntar**, então, é uma boa oportunidade de discussão. (Participante 22, grifo nosso)

Apesar de admitirem que as condições nem sempre são propícias ao ensino de língua, no sistema público, principalmente, alguns participantes dispõem-se a investir o pouco tempo que possuem em um ensino relevante para o aluno. O participante 34 afirma:

Na verdade, **embora eu saiba que o tempo é curto, e as exigências para cobrir todo assunto são enormes**, eu sempre 'perco' muito tempo falando sobre léxico específico para determinadas situações, fazendo relações com a L1 e com hábitos nossos. Procuro, **semelhantemente, brincar com os alunos acerca das peculiaridades de alguns povos de língua inglesa, mostrando-lhes que o estranhamento é recíproco**. Ademais, detalhes como leis, convivência em certos contextos também são abordados. (Participante 34, grifo nosso)

Nota-se que é possível haver um investimento nas aulas de língua inglesa, ainda que haja condições desfavoráveis. O professor desempenha um papel fundamental ao enfrentar as diversidades, mas também pode partilhá-las com a instituição e os alunos, num esforço conjunto para a melhoria das aulas. Nem sempre a resposta para um ensino de qualidade está nos recursos oferecidos pela instituição. Os recursos auxiliam bastante na dinâmica da aula, porém, professores interessados em motivar os alunos podem fazer uma diferença ainda maior.

O participante 34 também sugere uma abordagem sutil a aspectos culturais. Uma forma de apresentar ao aluno a diversidade cultural dos falantes de língua inglesa seria através da utilização do humor, demonstrando que os nossos costumes também causam estranhamento ao próximo. Conforme visto na seção 2.6, os estereótipos podem ser abordados em sala de aula, a fim de construir uma visão cultural mais coerente com a realidade. Assim, pode utilizar-se, por exemplo, a crença de que todo o brasileiro sabe sambar e comparar com algum estereótipo de outra cultura, desconstruindo-o. Possivelmente, seria divertido para os alunos, imaginar como os brasileiros são vistos por outras culturas, além de promover a reflexão sobre os possíveis motivos que criam tais estereótipos.

8.3.8. *Em busca de equilíbrio: língua e cultura*

Tendo a maioria dos participantes (N = 37 dos 38 participantes que responderam à questão 17)¹⁸ demonstrado consciência da presença de elementos culturais no ensino de língua, a questão número 23 “Você acredita que deve haver um equilíbrio entre o ensino de aspectos linguísticos e os aspectos culturais de países de língua inglesa? Deve-se ensinar mais língua, mais cultura ou deverá haver um meio termo?”, aborda a necessidade de haver um equilíbrio entre o ensino de aspectos culturais e linguísticos. No entanto, a maioria concorda que não há uma separação clara entre ambos, visto que língua e cultura são inseparáveis. Assim, ao se ensinar língua, automaticamente também se ensina cultura, e vice-versa. Contudo, o que se pretende com tal pergunta é observar até que ponto se julga dever haver um foco em regras estruturais e na língua inserida em um contexto que explore aspectos culturais de países diversos e falantes da língua inglesa.

Atentando para o conceito de língua como parte da identidade cultural de um povo, um dos participantes afirma:

Por entender que não podemos desvincular língua de cultura, tendo em vista que a língua é parte constituinte da cultura, ao abordarmos língua estamos abordando a cultura de um povo, seu estilo de vida, comportamento, política, economia... Assim, acredito **que a questão não seja haver ou não uma balança, mas de se procurar ensinar a língua levando-se em consideração a comunidade em que está inserida, a qual deixa impregnada na língua suas especificidades, seu jeito de ser.** (Participante 7, grifo nosso)

A maioria dos participantes (28 de 34 participantes que responderam a questão) demonstrou ser a favor da inserção da língua em um contexto. Parece haver um acordo quanto à noção de que as estruturas gramaticais são relevantes para a aprendizagem do aluno, contudo, é importante que o docente não se cinja apenas a aspectos linguísticos e leve em conta as características culturais assim como os outros falantes, isto é, a forma como estes utilizam a língua, nomeadamente em relação ao registro e às características estilísticas, entre outros. O participante 32 acrescenta:

Acredito que língua não vive sem cultura. **Ninguém de fato aprende um idioma se não tiver um mínimo de conhecimento sobre a cultura do povo que a fala**, sendo assim, creio que pode **haver um meio termo, ensinando aspectos linguísticos juntamente com culturais para que tudo seja mais significativo e contextualizado para o aluno.** (Participante 32, grifo nosso)

Embora língua e cultura andem lado a lado e essa aliança surja ao longo da aula de forma natural, não se deve descartar a importância de um ensino que alie

¹⁸ Questão 17: Você acha que abordar aspectos culturais é algo relevante para o ensino de língua?

intencionalmente as duas vertentes. Assim, um cuidadoso planeamento da aula por parte do professor é fundamental. Observar o que está exposto no material didático, alinhar e adicionar aspectos culturais que possam interessar ao aluno, e, obviamente, informar-se acerca dos países onde o inglês é falado são algumas das posturas que o professor deveria adotar. Assim, o participante 34 observa a dificuldade na abordagem de aspectos culturais, afirmando:

Eu diria que falta tempo para abordá-las satisfatoriamente. E muitas vezes **é desgastante e dispendioso preparar uma aula com todos esses elementos bem amarrados**. Acredito que breves inserções culturais são essenciais, pois os alunos precisam estar preparados para entender e se expressar com eficácia. Imagine que um aluno quer contar uma piada sobre o 'pontinho na parede' e, ao tentar falar, grosso modo, algo como " *Do you know what's a red point on the wall.*", quando deveria usar "dot". **O professor deve, com sensatez, balancear essas duas facetas do processo**. (Participante 34, grifo nosso)

O participante acredita que, em determinadas situações, é cansativo para o professor atentar para os detalhes no planeamento das aulas. Com efeito, para alguns docentes, é mais cômodo seguir à risca o programa curricular ou o material didático, sem que haja preparação da aula.

Quanto ao equilíbrio entre aspectos culturais e linguísticos, um dos participantes conclui a discussão, afirmando com coerência que

Língua é cultura. A língua deve ser ensinada, se as pessoas entenderem assim, estará tudo resolvido. (Participante 43, grifo nosso)

8.3.9. *Alterações no conteúdo das aulas e material didático são necessárias?*

Anteriormente, os participantes refletiram acerca da presença do **material didático** em sala de aula e concluíram que, em geral, este auxilia o professor na abordagem de aspectos culturais. Alguns participantes referiram que há materiais didáticos que possibilitam que o professor apenas leccione a aula sem ter de a preparar anteriormente, pois já apresentam explicitamente questões culturais. Outros, todavia, afirmaram haver a necessidade de analisar criticamente o material, modificando o seu conteúdo ou adicionando questões consideradas importantes pelo educador.

No questionário pergunta-se na questão 24: “Se você pudesse modificar o conteúdo das aulas estabelecido pelo currículo ou material didático, de forma a tornar as aulas mais significativas para os alunos, o que você adicionaria/removeria? Há algo que falta na grade curricular do ensino de inglês?”. Dentre os fatores mencionados pelos participantes que responderam a esta questão (31 de 43 participantes), é possível sumariá-los da seguinte forma: (1) mudanças curriculares, (2) reformulação da estrutura dos livros, (3)

inclusão de países não hegemônicos em exercícios de contextualização, e (4) uso de tecnologias.

Uma das temáticas que parecem ser recorrente no discurso dos participantes envolve o ENEM. Muitos professores da cidade de João Pessoa parecem insatisfeitos com as consequências de uma educação que se centre em torno da preparação para o ENEM. Em 2009, passou a caber ao ENEM a função de selecionar alunos que ingressarão em cursos superiores. O ensino regular apresenta um currículo fixo relacionado com o conteúdo dos exames nacionais e foca-se em preparar alunos para alcançarem uma nota satisfatória nas provas. O material didático, por sua vez, é elaborado de acordo com os requisitos e acaba por ignorar questões internacionais. O participante 27 menciona:

Sinto falta de aspectos culturais sendo abordados nos livros utilizados pela rede pública. Como a preocupação do MEC é preparar os alunos para o ENEM e o ingresso nas universidades, o foco é sempre prática de leitura com foco em temas que façam parte do cotidiano do aluno brasileiro. (Participante 27, grifo nosso)

Percebe-se através do discurso do professor que o cotidiano do aluno brasileiro nas questões do ENEM não envolve questões mundiais, mas que provavelmente se cinge ao dia a dia do aluno, como por exemplo, a escola, as compras, as problemáticas do sistema de saúde no Brasil, entre outros. Por isso, descarta informações relativas a outras culturas. A língua não é vista em um contexto real, no qual os falantes comunicam. Ao contrário, são discursos não autênticos, para que os alunos identifiquem as regras estruturais que aprendem em sala. Este apontamento relaciona-se ao discurso de Naves e Vigna (2006) de que a “prática no Brasil privilegia o estudo da língua pela língua, com ênfase na forma gramatical que se engessa em conhecimentos descontextualizados, contrariamente ao que apregoam os PCN” (p. 37).

Embora haja questões que envolvam a língua inglesa, vale salientar que a língua inglesa é opcional, podendo ser substituída pelo espanhol. Muitas vezes, os alunos optam pelo espanhol por acreditarem ser uma língua semelhante ao português. Além disso, por não representar muitos créditos, bastantes estudantes relegam o ensino de língua estrangeira, preferindo focar-se em disciplinas na área de ciências exatas. Sendo a língua estrangeira vista como menos importante, os envolvidos acabam por não investir tanto quanto poderiam no processo de ensino/aprendizagem, deixando isso para escolas de idiomas. Contudo, Naves e Vigna (2006) apontam também que uma minoria de escolas de idioma realmente produz um ensino cujo foco recai sobre contextos significativos para o aluno.

Além do material didático, os participantes sugeriram **mudanças curriculares**, alegando que parece não haver uma conexão entre os assuntos nem sentido de progressão. Afirma o participante 30:

Há muito a melhorar nos currículos. Basicamente, o problema é a gradação, **os alunos não sabem o que aprendem e nem percebem avanço**. Além disso, vejo a interatividade que a Internet e as redes sociais proporcionam como a 'bola da vez'. Sem ela, os alunos se distanciam dos conteúdos e 'log off' das aulas de inglês. **Recursos como escrever blogs, por exemplo, ou dar opinião sobre determinados assuntos poderiam ser melhor explorados pelos professores e seus alunos...** (Participante 30, grifo nosso)

Neste aspecto, seria necessária uma completa **reformulação da estrutura dos livros** para que os conteúdos surgissem progressivamente e os tópicos interligados depois. Em alguns materiais, tal processo ocorre e há uma coerência nos tópicos abordados. Apesar disso, muitos colegas em cursos de idiomas criticavam a repetição de conteúdos, especialmente no ensino de *Young learners*. Alguns afirmavam que os alunos se sentiam desmotivados, pois aprendiam, por exemplo, as cores em diversos estágios repetidos. Assim, percebe-se que é uma crítica não apenas voltada para o ensino público, cujo currículo é restringido pelo foco no ENEM, mas que também recai sobre os cursos de idiomas, os quais adotam material didático elaborado por editoras internacionais. Porém, saliente-se também que se deve ser cauteloso quando se critica a repetição de conteúdos. A reciclagem de tópicos faz parte de técnicas de ensino e é recomendada por estudiosos. Segundo Lightbrown e Spada (1993),

Language learning is not linear in its development. Learners may use a particular form accurately at stage X in their development (suggesting they have learned the form), fail to produce that form correctly at stage Y, and produce it accurately again at stage Z. (p. 113)

Curiosamente, houve participantes que demonstraram simpatizar com a **inclusão de países não hegemônicos** no material didático, como expresso a seguir:

Um update geral. Inserção de culturas periféricas e manifestações de países não-hegemônicos. Tudo é muito centrado na cultura norte-americana e inglesa. Há pouco espaço para o que não é normativo. **Precisa haver uma atualização nos personagens de livros, nas músicas, nas biografias, nos aspectos histórico-geográficos presentes nos livros, para incluir as manifestações culturais de países colonizados onde também se fala o idioma inglês, por exemplo, como a Austrália, Nigéria, Nova Zelândia, etc.** (Participante 30, grifo nosso)

É importante que o material didático demonstre a atual realidade dos países, incluindo personagens de outras culturas para além da inglesa e americana. Um aluno que

viaje para Inglaterra vai com certeza deparar-se com um contexto multicultural, não apenas com turistas de outros países, mas também de famílias que lá residem. Segundo o participante 19, raras são as ocasiões em que se encontra tal contexto explícito no material didático:

A meu ver, há uma carência de abordagens etnicamente diversificadas nos materiais didáticos. Por exemplo, em todos esses anos, **apenas uma vez me deparei com uma unidade de um livro que apresentava aos alunos o cotidiano de uma família de Bangladesh que morava em East London**. É válido que os alunos desconstruam essa noção utópica de que todo mundo que mora em países de língua inglesa são nativos "gringos" que falam inglês perfeitamente. Até porque são situações que eles mesmos podem encontrar no futuro. (Participante 19, grifo nosso)

A partir do excerto apresentado, retoma-se o discurso de Cook (1999), em que o autor argumenta não haver a presença de contextos reais nos materiais didáticos, mas sim o fabrico de momentos ideais em que a língua é falada por falantes nativos, de acordo com a norma.

Além das críticas ao conteúdo, o participante 30 defende que o material didático deve **incentivar o uso de tecnologias**, mediante exercícios que recorram à Internet ou a gêneros textuais relacionados com o mundo virtual, tais como blogs. Para tal, não se deve contar somente com o material didático, pois a instituição deverá possuir condições necessárias para que os alunos utilizem computadores em sala de aula. Em cursos de idiomas e também em escolas particulares, é comum haver salas de informática. Porém, o sistema educacional público nem sempre garante ao aluno o recurso a tecnologias.

O mercado editorial responsável pela elaboração de materiais didáticos tem procurado inovar e criar versões digitais interativas do material didático. Recentemente, em um *Oxford Day*, em Berna, houve uma apresentação da versão *e-book* do *New English File*. Através de um iPad, os alunos adquirem o livro e interagem facilmente com o material e o professor. Cria-se uma rede virtual em que o professor recebe os exercícios feitos pelos alunos, em tempo real, e promove-se a comunicação entre ambos, fora da sala de aula. Mediante o iPad, o aluno assiste a vídeos, pesquisa palavras desconhecidas, resolve exercícios, escuta áudios, faz gravação da própria voz, enviando tudo ao professor, para correção e acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Não obstante, por mais interessante que seja a ferramenta, é necessário que cada aluno possua o instrumento tecnológico necessário para que o processo funcione.

Outros professores não se cingiram ao conteúdo das aulas, recomendando que uma atitude que pode fazer a diferença na dinâmica da aula consiste no **posicionamento das carteiras**. Assim, sugere o participante 42:

Começaria organizando as cadeiras, **deixando-as em semi-círculo para que ajude na interação**, e tudo que fosse abordado na sala haveria um "**momento de conversa**" para literalmente colocar a teoria em prática. (Participante 42, grifo nosso)

Posicionar os alunos em pares, grupos ou em um grande círculo auxilia a comunicação, tornando-a mais fluida. Desconstrói-se o padrão de organização em que o professor é posicionado ao centro, como detentor do conhecimento, e ele passa a delegar aos alunos a responsabilidade pelo ensino. Assim, pode haver uma motivação maior para que os alunos utilizem a língua em sala e compartilhem conhecimento. Certamente esta é uma abordagem mais fácil quando o grupo de alunos é reduzido, porém, pode ser adotada em muitos ambientes de sala de aula, desde que haja entendimento mútuo entre aluno e professor.

Por fim, percebe-se que uma grande preocupação dos professores se prende com os exercícios estruturais. Certamente, é necessário que haja uma prática baseada em exercícios, para que alguns alunos compreendam mais facilmente a gramática. Parece haver uma insatisfação com a quantidade de exercícios, como se lê no seguinte depoimento:

Eu **diminuiria bastante a quantidade de exercícios estruturais**, emburrecedores ou que fazem os alunos se preocuparem demais em executar as regras e os colocaria para trocarem ideias em inglês e aprenderem sobre várias culturas e não só a inglesa. Eles precisam ser **cidadãos do mundo**. (Participante 43, grifo nosso)

O ensino de um idioma necessita de um equilíbrio entre diversos aspectos da língua. Não se podem remover exercícios estruturais, até porque se procura respeitar a diversidade das formas de aprendizagem dos alunos. Contudo, há realmente uma tendência para o foco em exercícios por ser um método “mais fácil” que despende menos tempo. Quando o foco é principalmente treinar o aluno para responder a questões de forma rápida.

Como afirmado pelo participante, ao preparar o aluno para comunicar em uma língua estrangeira, deve-se buscar formar cidadãos do mundo, para que estes interajam com a diversidade cultural existente. Não basta apenas responder a questões ou decorar listas lexicais e gramaticais, também se necessita de obter uma compreensão mais ampla da língua e da identidade dos falantes. Assim, desenvolve-se um aluno preparado para comunicar em situações diversas e respeitar a diversidade do outro.

8.3.10. Sugerindo melhorias

Finaliza-se o questionário com a pergunta 25 “Você acha que pode haver melhorias na abordagem cultural presente em materiais didáticos? O que você sugeriria? ”, solicitando aos participantes que sugerissem formas de promover um ensino de melhor qualidade, cujo espaço para abordagem de aspectos culturais fosse estimulado e repensado pelos profissionais da área. Além de recomendações para o material didático, o participante 7 mencionou haver a necessidade de, como se pode ler seguidamente, se **reformular acima de tudo a formação do professor.**

Sugiro que haja uma abordagem dos conteúdos linguísticos com o link no cultural e que isso seja colocado nos materiais de maneira mais explícita para o professor, mostrando sua relevância para o entendimento do linguístico, pois o professor, muitas vezes, tende a desconsiderar aquilo que não está tão explícito. Aponta aqui duas questões: primeiro - **a formação inicial deixa a desejar no que diz respeito à formação do professor para trabalhar aspectos culturais e o professor**, sem o conhecimento de tal abordagem no ensino da língua, corre o risco de não compreender sua importância, deixando de lado tal abordagem. Segundo - **o compromisso do professor em trabalhar questões culturais, pois muitas ele/ela acaba criando uma zona de conforto na sua prática**, em que abordar aspectos culturais seria algo a mais (mais trabalho para o professor), um trabalho que, também, lhe roubaria muito do pouco tempo que já tem para dar o conteúdo programado e prescrito pela instituição em que leciona. (Participante 7, grifo nosso)

Segundo o participante, parece não haver uma preparação adequada do docente, levando-o, por vezes, ao desconhecimento da necessidade de se **contextualizar o ensino de língua** e abordar questões culturais, a fim de se formar um falante intercultural.

Além da formação inicial, a fim de que os professores estejam mais bem preparados para lecionar a língua estrangeira e fazer uso dos recursos dentro e fora de sala de aula, os participantes sugerem que as instituições de ensino realizem atividades extras e cursos de capacitação. Um dos participantes afirma que

Por vezes, o professor não possui o suporte para saber como trabalhar a abordagem cultural em sala de aula. **Acredito que oficinas e workshops que incentivem e dêem dicas de como abordar a cultura na sala de aula podem ajudar e incentivar o professor.** (Participante 11, grifo nosso)

Assim, percebe-se que alguns participantes reconhecem que é crucial para um ensino de qualidade que haja um trabalho em conjunto, neste caso, entre a instituição de ensino e os professores. Cabe assim à instituição capacitar ou incentivar o professor para que este se qualifique e recicle melhor os seus conhecimentos. Um bom profissional deve sempre buscar aprimorar suas qualificações e manter-se atualizado. Todavia, sabe-se que as condições de trabalho no Brasil não favorecem a instrução dos professores. Portanto,

é crucial que os responsáveis pelo sistema educacional e as instituições criem condições para uma preparação eficaz dos educadores. Não se entende qual a utilidade de se inserir propósitos interculturais nos documentos oficiais (PCNs, Referenciais, dentre outros), quando o professor não compreende o real sentido disto. Na realidade, poucos docentes chegam a tomar conhecimento da existência de tais documentos.

Outras questões abordadas pelos participantes referem-se ao **material didático** e ao **etnocentrismo** presente no seu conteúdo. Reconhecendo que o inglês é língua oficial em vários países e que estes são, por vezes, descartados nos livros escolares, o participante 30 sugere a ocorrência de

um *update* geral. **Inserção de culturas periféricas e manifestações de países não-hegemônicos.** Tudo é muito centrado na cultura norte-americana e inglesa. Há pouco espaço para o que não é normativo. Precisa haver uma atualização nos personagens de livros, nas músicas, nas biografias, nos aspectos histórico-geográficos presentes nos livros, para incluir as manifestações culturais de países colonizados onde também se fala o idioma inglês, por exemplo, como **a Austrália, Nigéria, Nova Zelândia**, etc. (Participante 30, grifo nosso)

Sabe-se que, até certo ponto, é necessária a presença de uma forma padrão do inglês em sala de aula, visto que ensinar toda a diversidade linguística dos falantes da língua é uma tarefa impossível. Buscando facilitar a aprendizagem da língua, opta-se por um dos dialetos, sendo os mais utilizados o *Received Pronunciation* (britânico) ou o *American Standard* (norte-americano). Isso não implica que apenas os aspectos culturais referentes à Inglaterra e aos Estados Unidos sejam importantes e devam ser abordados em sala de aula. Na verdade, deve-se atentar para a pluralidade cultural. O participante 30 menciona a Austrália, a Nova Zelândia e a Nigéria como exemplos de países que podem ser abordados em sala de aula.¹⁹ Infelizmente, parece haver em algumas instituições educacionais no Brasil desinteresse pelos *World Englishes*. Compreende-se que, para o professor, possa ser confuso inserir distinções entre dialetos ou introduzir reflexões culturais de países que não estejam muito presentes na realidade do aluno, porém, isso deveria ser matéria obrigatória para o educador. Se o docente desconhece a realidade global do inglês, dificilmente poderá preparar o aluno para o uso real da língua.

Além de críticas quanto à formação e qualificação dos profissionais da área de educação, um dos participantes também recomenda que os professores e instituições

¹⁹ Como estudante de língua e professora não parece que tenham ocorrido aulas em que se tenham mencionado a Nova Zelândia ou Nigéria. A Austrália, por ter sido sede das Olimpíadas, ainda conquistou um espaço nos materiais didáticos. A primeira experiência com a literatura Maori da Nova Zelândia ocorreu durante o Doutorado, em um intercâmbio na Alemanha.

ensinem o aluno a utilizar o seu espírito crítico mediante a língua inglesa. Segundo o participante 43, deve haver:

Mais interesse em **discutir questões mundiais, fazê-los pensarem sobre os problemas do mundo, serem mais críticos, conhecerem as lindas diferenças entre os povos, em vez de ficarem se emburrecendo com regras**. Devemos ensinar a parte estrutural, sim, mas tem sido uma obsessão, as pessoas precisam respeitar o diferente, precisamos ensinar isso, que o mundo é colorido e diferente, o belo estar em fazer toda essa descoberta e ver quanto o mundo é rico, quanto os povos são interessantes em seus aspectos culturais, a forma como vivem e pensam a vida, a existência. **A língua inglesa é um meio para abrir os olhos das pessoas**. (Participante 43, grifo nosso)

Por ser uma língua utilizada em um contexto internacional, o conhecimento do inglês auxilia no acesso a mais informações acerca de questões mundiais. Por exemplo, os alunos podem assistir a notícias na CNN e instruírem-se acerca dos acontecimentos ao redor do mundo. Assim, conforme apontado pelo participante 43, isso pode auxiliar os alunos a adquirirem uma maior percepção global.

Infelizmente, nas atuais circunstâncias, parece utópico almejar que os alunos se envolvam em questões mundiais. A falta de informação engloba também uma questão cultural do povo brasileiro. Há uma falta de interesse pelas notícias do mundo e poucos demonstram ter consciência do que ocorre mundo afora. Não se percebe se a causa será a realidade problemática do Brasil que, por si só, já é notícia de muitas tragédias, ou se o brasileiro não reflete sobre os acontecimentos mundiais. Muito disso, claramente, está associado à pobreza do sistema educacional, que recebe pouquíssimos fomentos governamentais. Cria-se, então, um ciclo vicioso, com uma estrutura precária, com professores desmotivados e desqualificados que lecionam alunos desinteressados. Tornar-se um cidadão “pensante” que observa, critica e busca melhorias pode ser, para muitos, um exercício cansativo que envolve informar-se, filtrar e refletir sobre o que se capta. Por tal razão, alguns optam por manter a rotina de aulas expositivas, com conteúdo estrutural, e os alunos limitam-se a responder a exercícios de *gap filling* descontextualizados. Diante da realidade do profissional brasileiro, é essencial a existência de pesquisas educacionais, não apenas que visem bons resultados, mas também que propiciem momentos de reflexão, raramente existentes.

Conclusões da análise qualitativa do questionário

Na interpretação das vozes dos participantes tornou-se evidente que cultura apresenta espaço garantido ao se ensinar uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Do ponto de vista dos respondentes, cabe aos professores organizar o processo da abordagem

cultural, da forma que considerem mais adequada ao contexto da sua escola e da sua turma, adaptando e gerindo o conteúdo presente no currículo e material didático. Segundo os participantes, o professor deve procurar motivar um ambiente intercultural, em que a cultura do aluno, do falante nativo e dos falantes do inglês como segunda língua e estrangeira se relacionem.

De forma consensual, 32% dos participantes (N = 11 dos 34 que responderam à questão 21)²⁰ demonstram uma postura de desconfiança e cautela perante o manuseamento do material didático. Além das críticas, os participantes apresentaram sugestões quanto ao conteúdo, afirmando caber ao professor adequar e adaptar o livro em seu planejamento de aula.

Desta forma, conclui-se que o professor é descrito como principal responsável pela inserção e adequação da abordagem de aspectos culturais em língua inglesa. Além disso, percebe-se que fatores contextuais podem auxiliar ou dificultar a prática pedagógica do docente. Espera-se ver mais claramente tal influência nas reflexões guiadas, visto que contêm descrições mais concretas do que ocorre em salas de aulas específicas.

8.4. Análise e discussão das reflexões guiadas

Como parte da investigação proposta nesta pesquisa, procedeu-se à recolha do que designamos por reflexões guiadas. Pretendeu-se investigar as percepções dos professores de forma mais aprofundada mediante a análise de reflexões de três professoras de língua inglesa, atuantes em escolas da rede pública e privada na cidade de João Pessoa. Solicitou-se que cada professora escrevesse um mínimo de quatro reflexões e o tempo de recolha das reflexões foi um semestre do ano letivo, em torno de cinco meses de aulas.

Efetuiu-se uma análise a partir de sete reflexões de uma professora de uma escola de idiomas, quatro reflexões de outra professora de uma escola de idiomas, e quatro reflexões de uma professora de uma escola estadual na rede pública. Nomeia-se a primeira participante como Professora R, a seguinte como Professora L, e por fim, a professora K. As reflexões foram escritas logo após o término de cada aula, e basearam-se em oito questões elaboradas pela pesquisadora (ver Apêndice B).

O intuito da recolha de reflexões guiadas é estabelecer um paralelismo entre os professores (N = 3) que refletem sobre sua prática de uma forma mais concreta em um

²⁰ Questão 21: Você acredita que o material didático auxilia o professor a abordar aspectos culturais em sala de aula?

contexto específico, e os que responderam ao questionário (N = 43 nos blocos 1 e 2, porém uma média de 35 participantes responderam ao bloco 3), refletindo sobre a sua prática em geral. Analisou-se e interpretou-se um total de quinze reflexões de aula no tocante à abordagem de aspectos culturais na aula, ao planeamento e ao material didático de aulas de língua inglesa. Através da reflexão sobre ação, com base na proposta de Schön (1983), espera-se que os participantes repensem a prática de ensino atual, especialmente sob a ótica da abordagem de aspectos interculturais, a fim de procurarem melhorias em sua atuação.

Em um primeiro momento, constatarem-se claras distinções entre os contextos em que as professoras estão inseridas. Nota-se, por exemplo, que o tempo de aula da professora K em uma escola estadual é inferior ao das turmas em um curso de idiomas. A professora R, atuante em um curso de idiomas, optou por uma turma cujas aulas ocorrem apenas uma vez por semana, pelo que a duração da aula é de 3 horas e 30 minutos (duas aulas de 1 hora e 45 minutos). A professora L, também atuante em uma escola de idiomas, leciona duas aulas por semana de 1 hora e 15 minutos. Já a professora K, em uma escola estadual, dispõe apenas de 45 minutos de aula, sendo assim, 30 minutos a menos de aula do que a professora L (1 hora a menos por semana, considerando que seriam duas vezes por semana) e 1 hora de aula a menos do que a professora R (2 horas por semana).

Além disso, percebe-se que a quantidade de alunos também difere. Enquanto a professora L possui apenas 4 alunos, a professora K leciona um total de 35 alunos. Embora a professora R não tenha especificado a quantidade de alunos, sabe-se que o número máximo de alunos permitido em cursos de idiomas varia entre 10 a 18 alunos, dependendo da instituição. Sendo assim, a professora K possui o dobro, ou o triplo de alunos e uma duração de aula menor.

Conclui-se, assim, que o contexto no qual a professora K atua, em uma escola estadual, parece menos favorável a um ensino contextualizado e comunicativo, em que os alunos interagem entre si em língua inglesa, face à duração das aulas e à quantidade de alunos. Em uma sala com 35 alunos, por exemplo, seria mais complicada a mudança das carteiras para um semicírculo, como sugerido pela participante 42 (ver página 169), ou garantir que todos os alunos tivessem uma oportunidade de comunicar em língua estrangeira. Até mesmo para o professor, monitorar e diagnosticar dificuldades dos alunos é árduo. Tais fatores confirmam o exposto por Dourado (2007) acerca das dificuldades do ensino público no Brasil, abarcados no capítulo 5 desta tese. Consequentemente, tendo em conta a problemática do sistema público, questiona-se se o contexto teria contribuído

para a falta de disposição dos participantes, atuantes em escolas estaduais, em escrever reflexões guiadas. Durante a recolha de dados, houve uma facilidade maior em encontrar contribuições de professores de cursos de idiomas, em contraposição aos professores de escolas estaduais, tanto na resposta ao questionário, quanto na elaboração das reflexões.

No que diz respeito à abordagem de aspectos culturais em sala de aula, assim como os demais participantes da pesquisa (N = 43) que responderam ao questionário, as três professoras parecem concordar com essa importância e com a necessidade de adaptação ao conteúdo dos manuais escolares, adicionando material ou modificando-o. Contudo, possivelmente devido ao contexto distinto, é possível perceber mais claramente as dificuldades de abordagem cultural no discurso da Professora K, que demonstra maior insatisfação com as suas aulas.

Ao ser questionada quanto à presença de aspectos culturais nas aulas, a professora R afirma:

Acho que sim. **Se entendermos que a língua é, em si mesma, um aspecto cultural, sim.** No que concerne ao vocabulário, entender que utilizamos duas palavras diferentes para nos referir ao mesmo objeto, como no caso de bus/coach, truck/lorry e subway/underground, sendo uma diferença proveniente da variação linguística entre inglês americano e britânico. **Acredito que tocamos em aspectos culturais, outrossim, quando discutimos o lado da direção nos carros britânicos e também com relação ao trem bala que não temos aqui no Brasil.** (Questão 3, Reflexão 2, grifo nosso)

No excerto transcrito percebe-se um entendimento de língua como elemento integrante da cultura de um povo, indo ao encontro das argumentações de Holliday (1994), Byram (1989, 1997a), e Kramsch (1993, 1998), que defendem língua e cultura como inseparáveis. Mediante exemplos de meios de transporte, a professora enfatiza a presença constante de elementos culturais no dia a dia do aluno e como isto auxilia na formação de um contexto facilitador do processo de aprendizagem. Sendo o aluno capaz de se identificar com elementos que envolvam o ensino da língua, a aprendizagem torna-se mais significativa e facilmente assimilável. Além disso, surge a concepção de cultura presente no léxico linguístico, isto é, nas variações de palavras em língua inglesa, como no caso de *subway/underground*, que representam um passo crucial ao abordar-se as variantes linguísticas em sala, mostrando quão rica a língua é.

Sobre o questionamento seguinte, a professora L discorreu acerca da importância de não se estudarem apenas países cuja língua oficial é o inglês da seguinte forma:

A língua **pode ser conectada à cultura todo o tempo, essa conexão não deve, necessariamente, ser feita com países que falam língua inglesa. Além dos países que utilizam o inglês como língua materna, existem inúmeras nações que necessitam e**

utilizam o inglês como forma de comunicação. Acredito que língua e cultura não se separam. (Questão 4, Reflexão 1, grifo nosso)

A partir do discurso da participante, temos a primeira instância, em que se menciona a importância de se abordar aspectos culturais, não apenas de países cuja língua oficial é o inglês, mas também de países em que se adota o inglês diariamente como, por exemplo, Alemanha e Suíça. Anteriormente, no questionário aberto, apontou-se a necessidade de se mencionar outros países, além dos Estados Unidos e Reino Unido. Porém, o foco ainda permanecia no requisito do inglês como língua oficial, ou seja, incluindo apenas os países do *Inner* e *Outer Circle* (Kachru, 1982). A professora L, no entanto, defende o estatuto do inglês como uma língua global, termo explorado por Crystal (1997), Rajagopalan (2004) e Jenkins (2006). Surge na fala da participante L o entendimento de que o inglês é utilizado para construir pontes entre os vários países, confirmando o papel de língua franca apontado por Seidlhofer (2011). Dado isto, no entendimento da participante, os aspectos culturais de países no *Expanding Circle* (Kachru, 1982) devem estar presentes no ensino do inglês.

Segundo David Crystal (2003), a língua inglesa passou a ser mais largamente adotada a fim de diminuir os custos com traduções, como se pode ler na passagem abaixo:

Half the budget of an international organization can easily get swallowed up in translation costs. But trimming a translation budget is never easy, as obviously no country likes the thought of its language being given a reduced international standing. Language choice is always one of the most sensitive issues facing a planning committee. (p. 12)

Assim, para que os países membros das Nações Unidas pudessem interagir, optou-se por uma língua que pudesse agir como língua franca. Diante de tal característica do inglês, é crucial que o aluno aceda à realidade global. Um exemplo seria a inserção de personagens multiculturais no material didático, como a unidade do livro com uma família de Bangladesh, mencionada pela Participante 19 do questionário (ver página 168). Por que não inserir personagens brasileiros que moram em Londres? Ou mostrar aos alunos curiosidades sobre outros países que estes desejem visitar?

Mais adiante, em suas reflexões, a professora L reitera que a abordagem de aspectos culturais impele o aluno a produzir mais, visto que o motiva a aprender mais sobre a língua. Assim, aduz:

Acredito que a abordagem cultural exerce uma influência, essencialmente, na motivação do aluno, **um aluno motivado é capaz de compreender e, especialmente, querer produzir mais.** (Questão 8, Reflexão 4, grifo nosso)

Sendo a curiosidade do aluno aguçada ao tomar conhecimento do mundo, percebe-se como é possível estabelecer uma relação entre motivação e conhecimento cultural. Esta afirmativa relaciona-se às respostas dos participantes (N = 43) ao questionário, relembrando que, na questão “Você acha que abordar aspectos culturais é algo de relevante para o ensino de língua?”, os participantes apontaram que aspectos culturais caracterizam-se como fator motivacional para aprendizagem da língua (Ver página 138).

Se a língua inglesa é um facilitador da comunicação em um país que o aluno tenha vontade de conhecer, será bastante interessante para ele aprender o idioma de forma a poder comunicar com eficácia. Cabe ao educador despertar no aluno o entusiasmo para se dedicar a aprender a língua inglesa.

A seguir, percebe-se sinais de como a reflexão pode acarretar mudanças na prática pedagógica no que escreve a Professora R:

A aula nunca ocorre tal como prescrevemos. Sempre mudamos algo daquilo que planejamos, nessa aula o fato de alguns alunos terem chegado atrasados fez com que eu retomasse alguns pontos da explicação do vocabulário, mas foi interessante porque os demais alunos puderam explicar e, assim, praticar o que tinham apreendido. **Outro ponto foi o fato de uma aluna perguntar acerca das moedas no Canadá.** Eu levei para aula imagens das moedas da **Inglaterra** e dos **Estados Unidos**, mostrando como que elas recebem nomes específicos como (*penny, nickel, dime*), mas acabei não pensando nos demais países que falam a língua inglesa. **Assim, acho que se pudesse fazer algo diferente eu teria pesquisado sobre as moedas de outros países de língua inglesa, para mostrar na aula.** (Questão 2, Reflexão 1, grifo nosso)

No excerto referente à Professora R, constata-se a sua postura crítica quanto à aula dada, afirmando que o planejamento nem sempre corresponde ao que ocorre na sala, reforçando a influência, seja positiva ou negativa, dos elementos contextuais. Observa-se a existência da relação hermenêutica entre as crenças e as ações, proposta por Barcelos (2006), que considera o contexto como influenciador nas ações dos participantes. Neste caso, embora a professora R tenha considerado suficiente trazer as moedas da Inglaterra e dos Estados Unidos para a aula, o contexto demonstrou-lhe que talvez esta crença não se aplicasse àquela turma específica.

Para além disso, a afirmação da professora de não ter pensado em exemplos variados de países onde a língua inglesa é falada representa um questionamento que possivelmente acarretará uma modificação de crenças. Se, antes de iniciar a aula, a professora achava suficiente a abordagem do material didático, após a experiência, seguida por reflexão, houve uma revisão do planejamento anterior. Curiosamente, na

situação criada, o próprio aluno dá conta na sala de aula de cultura de países que não costumam ser aí abordados. Trata-se de um contexto real em que o aluno vivenciou a cultura de um país e compartilhou a sua experiência em sala de aula. Obviamente que não será em qualquer escola que os alunos poderão viajar para um país de língua inglesa, contudo, é importante haver uma abordagem diversificada em sala de aula, a fim de tornar a experiência de se aprender uma língua o mais real possível.

Percebe-se que a realidade de sala de aula, dos jovens globalizados, também requer por parte do professor a abordagem de outros países, não apenas dos Estados Unidos da América (EUA) e do Reino Unido. Relembrando o apontado por David Crystal (2003), são mais de 77 países onde a língua inglesa é língua oficial. Não são apenas a dois países e por que não abordar o Canadá, ou Austrália, entre outros (dado que são países com os quais temos um maior contato). Na aula da professora R, a aluna acabara de retornar do Canadá. A facilidade de locomoção do mundo moderno, seja para estudos ou turismo, requer uma maior acessibilidade às mais diversas informações. Ainda que o material didático não aborde contextos interculturais alternativos, é importante complementá-lo. O objetivo de uma aula de língua estrangeira é preparar o aluno para comunicar por meio dela, tornando-o um falante intercultural. Diante do ocorrido na sala, a professora sente-se impelida a realizar pesquisas que envolvam demais países, para além do Reino Unido e dos Estados Unidos. Acerca disso, a Professora R demonstra acreditar que

O conteúdo linguístico-discursivo estava relacionado à cultura sim, pois as reflexões sobre as diferenças no que concerne ao tratamento de crimes no Brasil e nos EUA envolviam diretamente um conhecimento cultural. E o momento em conversamos **sobre o Canadá**, já tinha, por si só uma base fundamentalmente cultural, discutimos **cultura x língua no Canadá** e até comparamos com os áudios dos cds que utilizamos na sala no inglês britânico. (Questão 4, Reflexão 5, grifo nosso)

Diante de uma situação em que a aula não ocorreu como o planejado, pois a aluna trouxe conhecimento de mundo que enriqueceu a discussão sobre a cultura do país de língua inglesa, a professora descreve como lidou com a situação. Demonstrar a variedade fonética, por exemplo, representa uma maneira de se mostrar ao aluno que o inglês não é falado da mesma forma, nem em países distintos nem em um mesmo país. Ocorre na aula, de maneira autêntica e inesperada, a inclusão das variantes linguísticas, o que reforça ainda mais a necessidade de se demonstrar ao aluno o contexto real da língua franca. Torna-se cada vez mais irrelevante ensinar o inglês enquanto dicotomia entre britânico e americano, o que é abstrato e distante da realidade.

Semelhantemente, a Professora K descreve um episódio em que não apenas se abordam aspectos culturais de língua inglesa, mas também de outros países:

Sim. Analisamos textos, os quais foram sobre o folclore **brasileiro**, o dia de finados no **México** e o “*prom night*” **americano**. (Questão 3, Reflexão 4, grifo nosso)

Não apenas se torna necessário conhecer os demais países, por uma questão de curiosidade, mas também devido ao contexto atual em que facilmente se encontram falantes de outras línguas e se comunica em língua inglesa. Como dito anteriormente, crê-se que, ao se refletir sobre a cultura dos diversos países, se motiva o aluno a refletir sobre sua própria cultura, havendo assim uma identificação com o tópico, o que incentiva o aluno a expressar-se sobre o assunto. O recurso a aspectos culturais, neste sentido, encontra-se mais facilmente presente no material didático. Tal ponto levanta também outras questões como, por exemplo, o porquê do material didático trazer curiosidades sobre o México, mas não apresentar personagens mexicanos que vivem num país de língua inglesa. Seria uma representação bastante fidedigna, por exemplo, da situação dos imigrantes nos Estados Unidos, oferecendo um contexto real aos alunos.

Até ao presente momento, observou-se que as crenças dos professores representam um fator de grande influência nas aulas descritas nas reflexões. Contudo, as dificuldades enfrentadas ficaram patentes no discurso dos participantes. Como apontado pelo participante 30 ao responder a questão 20 (ver página 156), a falta de tempo é um dos fatores apontados como responsável por impedir o professor de abordar aspectos culturais em sala de aula. Durante as reflexões da professora K, esta mencionou recorrentemente como a falta de tempo, devido à curta duração das aulas (apenas 45 minutos), a impedia de desenvolver o conteúdo de um modo mais dinâmico. Refere então a Professora K:

Bem, creio que o professor possa adicionar/adaptar e trabalhar conteúdos culturais sim. No entanto, como **o tempo é muito curto para a aula e o professor de língua tem poucas aulas por semana tendo de cumprir com o plano de ensino proposto pelo livro didático**, facilitaria se o material didático apresentasse conteúdo cultural referente aos diferentes temas das unidades. (Questão 7, Reflexão 2, grifo nosso)

Para esta professora, não apenas a duração das aulas é um fator influente, mas também a realidade da escola pública, em que faltam professores, os feriados são prolongados e existe a preocupação de cumprir com o plano de ensino proposto pelo material didático e a proposta curricular da escola. Registaram-se algumas situações em que o ensino de língua inglesa de forma significativa e contextualizada é dificultado

devido à falta de tempo, quantidade de alunos e, por vezes, ocasiões excepcionais. Na passagem seguinte, a Professora K atribui à falta de professores o motivo de algumas dessas situações:

Professores faltaram e tive que ensinar em duas turmas ao mesmo tempo, o que é bastante difícil. Poderia ter sido melhor. (Questão 1, Reflexão 1, grifo nosso)

Além disso, percebe-se no discurso da professora L a crítica ao material didático que, no caso, também pode ser considerado como uma problemática enfrentada pelos professores de língua inglesa. Sabe-se que há a opção de se alterar, inserir ou remover conteúdo do material didático. Contudo, nem sempre essa é uma tarefa fácil, havendo, às vezes, rejeição externa, seja por parte dos alunos, seja da própria instituição. Ao descrever o material didático adotado na escola onde trabalha, a professora L assinala:

Acredito que o material peca neste quesito, **o livro apresenta o vocabulário e as estruturas separados de qualquer contexto cultural.** (Questão 5, Reflexão 2, grifo nosso).

Uma abordagem apenas estrutural, sem qualquer inserção em um contexto, certamente representa uma problemática complexa. Embora alguns materiais didáticos optem por uma abordagem mais gramatical e dedutiva, geralmente, há presença de figuras ou textos que introduzem um contexto. Até mesmo uma simples pergunta que motive o aluno a refletir sobre conhecimento de mundo pode ser vista como um contexto cultural. Sem o conhecimento do material didático em questão, resta apenas divagar acerca da importância de uma postura crítica diante da escolha do livro didático. Não parece trabalhoso para um educador adicionar constantemente contextos para cada estrutura ou léxico. Os Referenciais Curriculares do Estado da Paraíba (2006) apontam para o papel do professor na apresentação do conteúdo em sala de aula. Segundo os documentos, é essencial que

o professor perceba que o objetivo não é apresentar listas de vocabulário, mas sim construí-las pela experiência de sala de aula. Não se pode perder de vista que o conhecimento de palavras derivadas desenvolve-se com o tempo, exposição e uso da língua em vários contextos, dedicação, e não pela exposição instrumental a uma lista de prefixos e sufixos (p. 45)

Por outro lado, crê-se que a participante L queira demonstrar que os léxicos são apresentados de forma isolada, não estando presentes em um texto corrido. Presume-se que, mais adiante, haverá algum exemplo da utilização de tais léxicos ou estruturas em um contexto, seja visual, auditivo ou escrito. Diante das diversas abordagens de ensino,

raramente há uma separação total entre contexto e gramática, a não ser quando esta é apresentada em listas e tabelas, no método *Grammar Translation*.

Tal afirmação, até certo ponto, contrapõe-se à noção de língua e cultura como inseparáveis (Kramsch, 1998). Parece-me que a definição do termo “cultura”, por mais que se discuta e reflita sobre ele, continua a carecer de um entendimento concreto, e não há nada de errado nisto, pois, ao lidar com questões abstratas como os conceitos de língua e cultura, a tendência é para que ocorram diversas incoerências. Em todo o caso, acredita-se que a participante L se refere à apresentação de regras gramaticais e novos conteúdos lexicais em momentos específicos no livro, sem que estes estejam sob a forma de exercícios ou inseridos num discurso.

Conclusões da análise e discussão das reflexões guiadas

Estabelecendo uma comparação entre as reflexões da professora R e K, percebe-se claramente a influência do contexto educacional no ensino. Enquanto a professora R parece ter mais tempo para desenvolver discussões em sala, onde brotam reflexões acerca da cultura dos alunos e do inglês falado, no contexto da professora K, há um foco maior no ensino menos comunicativo. Apercebe-se assim da diferente realidade dos contextos e como isto influencia a prática pedagógica, a qual também se reflete na elaboração das reflexões guiadas. Constata-se que a professora R demonstra maior interesse pela escrita das reflexões, além de oferecer respostas mais completas às questões, ao passo que a professora K mantém um certo distanciamento e superficialidade nas suas reflexões. Tal fato pode derivar da insatisfação com as aulas lecionadas ou da falta de motivação da professora diante das dificuldades de trabalhar no sistema público, no qual se espera que o docente cumpra uma proposta curricular durante 45 minutos, em turmas numerosas.

Em contraposição, observa-se que as reflexões das professoras L e K demonstram algumas características em comum, quais sejam: a repetição de respostas e reflexões superficiais, sem muitos detalhes. Enquanto a professora K demonstra razões aparentemente relacionadas com o tamanho da turma e o tempo limitado de aula, a professora L não as apresenta a partir das suas reflexões. Uma possível causa seria o desinteresse em realizar reflexões guiadas, devido às suas crenças quanto à importância dos mesmos. Outra consistiria na sua carga horária, que a impede de se ocupar de atividades extras e de refletir com cuidado acerca de suas práticas de ensino.

Problemas encontrados e possíveis soluções

A primeira dificuldade em se trabalhar com reflexões guiadas envolve a disponibilidade dos participantes em escrevê-los. Particularmente, alguns professores que atuavam em escolas da rede estadual demonstraram menor interesse em participar da pesquisa. Muitos professores alegaram a falta de tempo como principal razão para a sua não participação. Outros concordaram com a proposta, mas não chegaram a concretizá-la.

Ademais, como foi mencionado, alguns dos participantes refletiram de maneira vaga e incompleta acerca de suas aulas. Diante da repetição de respostas a algumas questões, torna-se impossível observar com clareza as crenças das professoras e a sua atuação em sala de aula. Contudo, tal ocorrência apenas confirma o entendimento de que muitos professores não consideram de suma importância dedicar-se a refletir sobre a sua prática em sala de aula ou não possuem tempo para tal.

Infelizmente, esta parece ser uma prática não muito difundida entre as escolas, não estando presente na rotina do professor. Uma possível solução para uma pesquisa futura seria a substituição de reflexões guiadas por entrevistas pessoais ou observações de sala de aula. Muito embora sejam métodos mais invasivos, que podem inibir a atuação do professor, podem revelar-se mais eficientes do que reflexões guiadas, em determinados casos. Seria possível, também, a realização de entrevistas posteriores à elaboração das reflexões guiadas, questionando os professores acerca de suas respostas, a fim de obter discussões mais aprofundadas e um maior entendimento das afirmações proferidas.

Por fim, reitera-se a importância de se consciencializar os professores acerca dos benefícios da elaboração de reflexões guiadas para o processo de ensino/aprendizagem. A pesquisa revela que há necessidade de se dar mais formação aos docentes a respeito da adoção de reflexões em sala de aula, demonstrando que um diálogo constante sobre a sua prática pode auxiliá-los na procura de soluções para problemas ocorridos e de lhes revelar quais os focos de dificuldade que vivenciam, além de gerar modificações em crenças anteriores face às suas experiências.

8.5. Discussão global dos resultados

Na discussão global propõe-se uma visão panorâmica do estudo a fim de estabelecer um elo entre os resultados obtidos e as teorias descritas na revisão da literatura consultada. Acredita-se ser de suma importância tal comparação para ressaltar quais pontos possuem semelhanças ou distinções com pesquisas realizadas anteriormente. Além disso, pode-se observar, até certo ponto, o acesso dos participantes ao aporte teórico sobre o tema. Como professores de inglês, espera-se que estes tenham conhecimento de determinados conceitos linguísticos e educacionais, tais como “abordagem intercultural”, “inglês como língua franca” e “prática reflexiva”, principalmente ao considerar que estes conceitos encontram-se presentes nos Referenciais Curriculares do Estado da Paraíba, documento este utilizado como parâmetro curricular e pedagógico para os professores da cidade de João Pessoa.

Os resultados encontrados no presente estudo sugerem que os conceitos de uma educação intercultural propostos por Byram (1997a) e presentes nos Referenciais Curriculares do Estado da Paraíba (Paraíba, 2006) não aparentam estar presentes na prática de alguns professores, sejam estes funcionários da rede pública ou privada em instituições no Brasil. É possível afirmar, nesse sentido, que o conhecimento teórico e o conteúdo dos documentos oficiais seriam a primeira condição para que os docentes se apropriem da importância do entendimento de uma abordagem cultural consciente.

Segundo a literatura consultada a respeito da relação entre cultura e língua (Kramsch, 2006), estes como elementos inseparáveis teriam lugar garantido em sala de aula, isto é, em todo momento aspectos culturais estariam presentes em sala de aula, seja através do diálogo ou exercícios gramaticais. A partir do momento em que se trabalha com uma língua e com o diálogo entre pessoas distintas, com conhecimentos e experiências de vida variados, há o elemento cultural presente em sala de aula. Partindo das respostas dos participantes, reconhece-se uma relação de complementaridade entre língua e cultura e sua presença em sala²¹.

A prática reflexiva proposta neste trabalho não alcançou a dimensão descrita por estudos relacionados ao entendimento de professor reflexivo. O conceito defendido por

²¹ A análise quantitativa do Bloco 2 do questionário obteve uma média de 4,67 na afirmativa “Cultura e língua são complementares” e 4,76 na afirmativa “Aspectos culturais são cruciais no ensino de uma língua” (ver página 132).

Schön (1983) implica em uma prática mais elaborada e duradoura, isto é, os professores adotam diários como algo constante, utilizado para olhar criticamente a sua performance em sala de aula. Nesta pesquisa, porém, as reflexões guiadas ocorreram dentro de um prazo limitado e dificilmente pode-se afirmar que houve uma melhoria na atuação do docente. Como proposto por Wallace (1998), o ciclo reflexivo adequado acarretaria quiçá mudanças nas crenças dos professores acerca de suas abordagens culturais. É possível que ao se depararem com o questionário e com as reflexões guiadas, os professores adotem uma perspectiva mais consciente sobre suas práticas, porém nesta pesquisa não se pode concluir que mudanças significativas foram perceptíveis na fala dos professores. Observou-se, contudo, a dissonância entre as ações e crenças, fenômeno este descrito por Barcelos (2006, ver página 43 da tese).

Como abordado no capítulo 1 (ver páginas 36 a 50) sobre crenças, por vezes há divergência entre a crença do participante presente no discurso do mesmo e as ações destes. No caso específico desta pesquisa, observou-se, por exemplo, que embora os participantes demonstrassem ter conhecimento sobre a presença de aspectos culturais em sala de aula e possuísem uma visão crítica acerca da bipolaridade linguística que favorece o inglês americano e britânico (Holliday, 2009, ver página 73 da tese), na prática das reflexões guiadas as professoras demonstraram a manutenção desta bipolaridade em detrimento de outras culturas, havendo, inclusive, um caso em que uma aluna, em uma aula sobre moedas de países de língua inglesa, questionou a professora sobre a moeda do Canadá. Percebe-se então que, assim como afirmado por Holliday (2009), os professores possuem a percepção de que há um foco maior em dois padrões de língua inglesa (americano e britânico) e, conseqüentemente, os aspectos culturais representados em sala de aula baseiam-se em ambos. Na mesma senda do aporte teórico, há uma criticidade quanto à esta abordagem bipolar, contudo não há evidências, presentes nas reflexões guiadas, de que os professores busquem acrescentar outros países de língua inglesa em suas práticas pedagógicas.

Similarmente, nota-se a partir das respostas dos participantes (N = 43) ao questionário que, embora o material didático seja visto como aliado na hora do planejamento de aula, o professor deve agir com cautela quanto à abordagem de aspectos culturais. Como vimos na análise dos resultados, 32 de 34 participantes que responderam à questão 21 acerca do material didático (ver página 159) concordaram que o livro é um forte aliado na abordagem de aspectos culturais e que a língua é contextualizada mediante textos e imagens que contêm elementos culturais. Contudo 25% (N = 8) afirmam ser

responsabilidade do professor complementar o conteúdo, a fim de melhorar a qualidade do ensino. Tal postura assemelha-se ao argumento defendido por Tomlinson (2008, ver página 80 da tese) de que fazer uso do material diático sem reflexão pode acarretar em um ensino de má qualidade.

Através da fala dos participantes ao responderem aos questionários e às reflexões guiadas, pôde-se observar mais claramente as distinções do sistema público e privado, descritas por Sampaio e Guimarães (2009). Percebeu-se que salas com um número grande de aluno, bem como com pouco tempo dedicado ao ensino de inglês e salas de aula com pouca estrutura são alguns dos problemas apontados pelos participantes. Além do mais, os participantes criticam também o currículo escolar cujo foco maior seja a preparação do aluno para o exame admissional nas Universidades. Quinalia et al (2013) questionam tal ensino, pois este cinge-se a repassar conteúdos de carácter estrutural, preparando o aluno para responder a questões gramaticais. Esta crítica representa também a opinião dos participantes desta pesquisa, que demonstraram ao longo de suas respostas ao Bloco 3 do questionário a insatisfação com a estrutura curricular das escolas regulares em João Pessoa. Em detrimento do desenvolvimento de habilidades comunicativas e culturais, há uma preferência por estruturas gramaticais desconexas e pela aprendizagem de estratégias para obter sucesso em provas.

Por fim, tanto nos documentos oficiais (PCNs, RCEM) quanto na fala dos participantes, percebe-se a noção do inglês como principal língua utilizada em comunicação internacional. Como exposto no aporte teórico (ver páginas 84 e 85), o crescimento do inglês como língua franca (Crystal, 1997) acarreta em uma desconstrução da noção de um falante nativo (Cook, 1999). Tal ocorrência claramente traz implicações para a abordagem pedagógica do inglês como língua estrangeira, pois questiona-se a existência de uma padrão a ser ensinado (quanto à pronúncia, léxico e gramática) e propõem-se métodos de ensino que englobem esta variedade linguística, seja na pronúncia (Jenkins, 2009) ou através da utilização de corpora (Seidlhofer, 2011). Na fala dos participantes, há propostas da inclusão de falantes com um histórico migratório (Participante 19)²², assim como de dialetos e de variedade linguísticas de outros países, onde o inglês seja adotado como língua oficial (Participante 30)²³.

Concluindo esta discussão global, reconhece-se na fala dos participantes apontamentos semelhantes ao aporte teórico, em especial à necessidade de se expandir a

²² Ver página 168

²³ Ver página 171

representação de elementos culturais à outros países (nomeados “não hegemônicos” pela participante 30), implicando assim, em uma utilização mais consciente do material didático. Tais conclusões foram corroboradas em parte nas reflexões guiadas, que demonstraram que há esta expectativa também por parte do aluno. Contudo, permanecem ainda dúvidas acerca da abordagem de aspectos culturais nas escolas de João Pessoa. Pelo pouco que se pôde observar, através das reflexões guiadas, constatou-se que ainda há a necessidade de uma compreensão de abordagem cultural mais consciente por parte dos docentes e que condiga com os apontamentos feitos nos questionários (Blocos 2 e 3).

CONCLUSÃO DA TESE

Na área de Didática de Línguas a conclusão de uma pesquisa muitas vezes não implica necessariamente no término da investigação. Como será posto mais adiante, espera-se desenvolver futuramente alguns questionamentos que surgiram ao longo da pesquisa, assim como observar com maior precisão a importância de uma postura reflexiva na formação docente.

Por meio da análise dos resultados observa-se que os professores demonstram estar cientes da importância do ensino de língua associado à cultura. Contudo surgem questionamentos relevantes no discurso dos participantes, que merecem a devida atenção. Nesta conclusão busca-se demonstrar o cumprimento daquilo que foi proposto no título da tese “Como se ensinar cultura: a abordagem de aspectos culturais no ensino de língua inglesa sob a ótica do professor brasileiro”, isto é, investigar as crenças dos docentes da cidade de João Pessoa acerca da abordagem de elementos culturais no ensino do inglês.

Este capítulo final propõe-se, também, à responder as questões de pesquisa apresentadas no capítulo introdutório e discorrer acerca das conclusões que este trabalho propiciou. Para além disso, utiliza-se deste capítulo para tratar das dificuldades encontradas ao longo da trajetória desta pesquisa, assim como mencionar possíveis trabalhos futuros, em consequência da tese de Doutorado. Assim, a conclusão encontra-se organizada da seguinte forma: (1) Respostas às questões e aos objetivos de pesquisa, (2) Dificuldades ao longo do percurso e (3) Recomendações para pesquisas futuras.

1. Respostas às questões e aos objetivos de pesquisa

Inicia-se o capítulo retomando as questões investigativas e os objetivos propostos, para em seguida discorrer-se sucintamente as conclusões obtidas. Esta pesquisa teve por objetivo principal responder à duas questões apresentada a seguir:

1. De que modo é que os professores brasileiros de língua, atuantes em escolas da cidade de João Pessoa, compreendem o ensino de aspectos culturais em sala de aula?
2. Até que ponto existem diferenças significativas entre o ensino de aspectos culturais em língua inglesa em escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa?

Além disso, ao responder a tais questões, objetiva-se especificadamente (ver página 31) analisar como os professores brasileiros de língua inglesa, atuantes em escolas da cidade de João Pessoa, compreendem aspectos culturais, atendendo:

- a) aos conceitos de cultura e língua, observando como tais concepções relacionam-se;
- b) ao entendimento de uma educação intercultural, tendo por base a formação de falantes;
- c) ao papel dos documentos Oficiais no contexto educacional na cidade de João Pessoa, e como tais documentos abordam conceitos interculturais.

E, por fim, investigar a existência de dissonâncias entre o discurso dos professores nos questionários, a sua real prática em sala de aula, observada através das reflexões guiadas e o que é proposto pelos documentos oficiais no Brasil e na cidade de João Pessoa, tendo em consideração fatores que resultem tais dissonâncias, como o contexto de ensino e as práticas adotadas pelos professores que suportem o exercício de uma educação intercultural.

Quanto à **primeira** questão investigativa, “de que modo é que os professores brasileiros de língua, atuantes em escolas da cidade de João Pessoa, compreendem o ensino de aspectos culturais em sala de aula?”, nota-se que dentre os participantes há dúvidas em torno da relação entre língua e cultura, a qual é considerada ora complementar, ora inseparável.

Embora os professores demonstrem interesse e conhecimento sobre a abordagem de cultura em sala de aula, é importante atentar-se para uma noção de cultura como sendo inseparável da língua, e não apenas como mais uma competência. Tal ideia não parece estar bem consolidada, segundo a percepção dos participantes. A abordagem cultural deve estar presente em todo e qualquer contexto que envolva um ensino onde língua seja vista como algo além de uma estrutura.

Como consequência da atual caracterização do inglês enquanto língua global, defende-se uma desconstrução da imagem da figura do falante nativo como modelo. Alguns participantes parecem perceber a importância de se abordar o falante intercultural como referência cultural no ensino de idiomas.

Contudo, ainda se constata que muitos entendem que o ensino de cultura em sala de aula de língua inglesa se cinge à abordagem de aspectos britânicos e americanos. É importante salientar que os próprios alunos requerem a presença de outros países de

língua inglesa. A exemplo da aluna da Professora R que esteve no Canadá, a facilidade de se ir a outros países motiva alunos a viajarem pelos quatro cantos do mundo. Ainda que não sejam países de língua inglesa, a comunicação possivelmente ocorrerá em inglês, o que explica a relevância de se abordar o aspecto intercultural da língua falada mundialmente, preparando os alunos para comunicarem em contextos variados. Como Dourado (2007) defende, “Não cabe apenas preparar o aprendiz para integrar uma comunidade consensual de fala, numa variante de prestígio, mas prepará-lo para interagir na divergência, em diversas variantes linguísticas” (p. 168).

Percebe-se que os instrumentos utilizados para a recolha de dados se complementam, enquanto demonstram uma postura contraditória dos participantes. Parece haver uma progressiva complementação dos dados obtidos mediante as duas partes distintas dos questionários. Em um primeiro momento, é evidente uma visão geral de como os professores percebem o ensino de cultura em sala de aula. Em seguida, notam-se divergências que levantam questionamentos importantes para o ensino de língua, presentes nas vozes dos professores. Por fim, observa-se, por meio das reflexões guiadas, a realidade pedagógica de forma mais concreta, ou seja, como as crenças dos professores se refletem em sala de aula.

Referente ao **primeiro** objetivo específico “analisar como os professores brasileiros de língua inglesa, atuantes em escolas da cidade de João Pessoa, compreendem aspectos culturais atentando aos conceitos de cultura e língua, observando como tais concepções relacionam-se”, percebe-se que os participantes (N = 43) reconhecem que língua e cultura complementam-se. A participante 27, ao responder à questão 17 (ver página 139), adota o termo “inseparáveis” ao se referir à língua e cultura, tornando tal relação ainda mais estreita.

O conceito de educação intercultural (Byram, 1997a), embora mencionado diretamente apenas pelo participante 33 (ver página 143), aparece na fala dos professores através de crença de que os alunos necessitam de conhecimentos culturais para melhor comunicarem-se em língua estrangeira.

Quanto ao papel dos documentos Oficiais no contexto educacional na cidade de João Pessoa, percebe-se que estes contêm uma proposta atual e abordam discussões bastante relevantes para o ensino de língua. Recorrendo aos termos intercultural, multicultural, dentre outros, os Referenciais da Paraíba propõem reflexões acerca da importância de se formar alunos interculturalmente competentes. Todavia, não fica claro

no discurso dos docentes quão disponíveis se encontram os documentos e se aqueles os utilizam como base para suas aulas ou também em reflexões.

Com relação à **segunda** questão de pesquisa, “até que ponto existem diferenças significativas entre o ensino de aspectos culturais em língua inglesa em escolas públicas e privadas da cidade de João Pessoa?”, a partir das reflexões guiadas, pode-se perceber mais claramente os contextos educacionais distintos em uma escola pública e em um curso de idiomas, e como isto influencia o ensino de língua. A professora K menciona frequentemente a dificuldade que sente em promover um ensino contextualizado e comunicativo.

Percebe-se como o curto tempo de aula e o número de alunos limitam o desempenho da professora, desmotivando-a até mesmo a planejar a aula com elementos que complementem o material didático. Por sua vez, na escola de idiomas, a professora R descreve com frequência a motivação dos alunos para participarem das discussões e adquirirem conhecimento de mundo, muito embora ainda haja uma forte ligação com a figura do falante nativo.

Nota-se, no curso de idiomas, a forte influência que o material didático ainda representa, por constituir uma zona de conforto para o professor. Já no contexto público, devido ao fato de os documentos programáticos oficiais requererem a utilização de gêneros textuais autênticos, o professor desvincula-se mais do material didático e recorre a outras fontes de obtenção de material para utilizar na aula. Interessantemente, a partir das reflexões da professora R, surgem indícios de possíveis modificações quanto à prática pedagógica, visto que esta pondera a possibilidade de se mencionarem outros países de língua inglesa em sala de aula, que não apenas o tradicional par Estados Unidos/Inglaterra.

Mais adiante, nas reflexões da professora L, percebe-se também a presença de países não anglófonos em contextos culturais disponíveis em sala de aula. Como observado pela professora L, “além dos países que utilizam o inglês como língua materna, existem inúmeras nações que necessitam e utilizam o inglês como forma de comunicação” (Reflexão 1, questão 4).

Observa-se que a apresentação de aspectos culturais continua vinculada ao material didático, sob o pretexto de introdução da língua alvo a ser estudada pelo aluno. Partindo das respostas dos professores, observa-se que os conhecimentos culturais não se incluem nos objetivos das aulas, mas sim apenas a aprendizagem do léxico ou estrutura gramatical contextualizado mediante um gênero textual, contendo aspectos culturais.

Deste modo, constata-se a presença de aspectos culturais como complemento das estruturas linguísticas.

O **segundo** objetivo específico visava explorar a existência de dissonâncias entre o discurso dos professores nos questionários, a sua real prática em sala de aula, observada através das reflexões guiadas, e o que é proposto pelos documentos oficiais no Brasil e na cidade de João Pessoa atentando para os fatores de que resultem tais dissonâncias, como o contexto de ensino e as práticas adotadas pelos professores que suportem o exercício de uma educação intercultural. Considerando a fala dos participantes, observou-se que os professores demonstram possuir conhecimentos acerca da abordagem de aspectos culturais, assim como uma consciência da relação entre língua e cultura. Contudo, também percebe-se um desconhecimento de como trabalhar com aspectos culturais. Admite-se ter consciência da sua presença em sala, porém, vincula-se a prática pedagógica ao material didático. Além disso, percebe-se que a noção de falante intercultural é pouco explorada no discurso dos professores. Como afirmado anteriormente, os aspectos culturais permanecem apenas como contextualização dos elementos linguísticos, os quais surgem em posição de maior importância.

Numa nota positiva, os docentes questionam a validade dos aspectos culturais representados, desconstruindo a necessidade de um foco em países hegemônicos. Percebe-se o interesse dos professores em incluir a presença dos demais países onde o inglês é língua oficial, assim como língua franca, porém, desde que apenas através do material didático oficial, o que indica uma postura de dependência do livro. Por que não poderia o professor incluir tais países em suas aulas, ainda que estes não constassem do livro? Tal problemática envolve questões complexas para as quais se poderão obter respostas apenas em pesquisas futuras. Seja por exigência da escola, ou por falta de tempo do profissional, a questão é que parece haver uma abordagem cultural bastante dependente do conteúdo dos materiais didáticos.

O que se afigura uma discussão crucial para o profissional, a encetar-se em novas pesquisas, reside em observar-se como a formação profissional dos docentes é abordada (se o for) num curso superior de Letras. Certamente os conceitos de língua franca e o ensino de cultura em língua inglesa deveriam constituir parte do currículo dos docentes. Para que haja um ensino consciente e crítico, por parte dos profissionais da área de educação, é necessária uma formação reflexiva, que requeira dos mesmos uma postura crítica diante do contexto educacional, do material didático, dentre outros.

Por fim, acredita-se que a partir das respostas às questões de pesquisa e aos objetivos propostos nesta tese e da discussão acerca das conclusões que este trabalho propiciou, pode-se confirmar o cumprimento do proposto no título desta tese “Como se ensinar cultura: a abordagem de aspectos culturais no ensino de língua inglesa sob a ótica do professor brasileiro”. É importante enfatizar que o objetivo desta pesquisa não era demonstrar uma forma “ideal” de se ensinar aspectos culturais em sala de aula, mas sim investigar como alguns professores da cidade de João Pessoa o fazem e quais suas percepções acerca do tema.

Conclui-se assim que, por ser inseparável da língua, desde que esta seja entendida como atividade sociointeracional, a cultura terá lugar garantido na sala de aula, estando presente como elemento transversal. Entende-se assim que tanto o contexto educacional, quanto aqueles que nele se inserem fazem parte do processo de formação de um falante intercultural, mediante as atitudes, conhecimentos, capacidades de interpretar e relacionar-se com a interculturalidade, aptidões de descoberta e de interação e consciência cultural crítica. Ademais, reitera-se a relevância do desenvolvimento da competência intercultural, a qual não se deve cingir apenas à proposta curricular ou ao ambiente escolar.

2. Dificuldades ao longo do percurso

Dedica-se este momento à descrição das dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento da tese. Acredita-se que a reflexão acerca dos desafios constitui uma parte importante do percurso de uma pesquisa. Mediante estas experiências adquiriu-se e desenvolveu-se a conduta de pesquisador, num processo de constante aprendizagem.

Além disso, as dificuldades que se vivenciaram também contribuíram para os resultados. Nesta pesquisa, por exemplo, crê-se que os desafios encontrados refletem a situação educacional do país, pelo que corroboram a interpretação de alguns resultados, como se verá mais adiante.

A discussão acerca das dificuldades de pesquisa encontra-se organizada em três momentos distintos. Inicialmente apontar-se-á a problemática de se recolher questionários e os principais desafios enfrentados durante os três anos de recolha.

Em um segundo momento, aponta-se e descreve-se o processo de reflexão das reflexões, em especial a dificuldade em se encontrar professores dispostos a elaborá-los.

Por último, descrever-se-á o percurso de análise e organização dos dados recolhidos, apontando-se os obstáculos encontrados no caminho.

I. Recolha do questionário

O questionário está entre os instrumentos de recolha de dados mais utilizados no Brasil quando se pretende identificar crenças de um grupo de pessoas. Segundo Barcelos (2001), “questionários têm sido largamente utilizados na investigação das crenças e oferecem várias vantagens. Eles são menos ameaçadores que observações são úteis se o pesquisador tem recursos limitados e pouco tempo” (p. 78). Contudo, estes não estão isentos de críticas.

Para Gil (1999), os principais aspectos negativos na utilização de questionários em pesquisas consistem na falta de conhecimento do pesquisador acerca das condições de resposta aos questionários, i.e.: Os participantes compreenderam as perguntas? Estes responderam de forma consciente ou apenas assinalaram uma opção? Houve auxílio de terceiros? Ao longo da recolha dos dados surgem inúmeras dúvidas, algumas das quais sobre a fiabilidade do processo. Outras problemáticas mencionadas incluem: os participantes não devolvem os questionários completamente respondidos, o que dificulta as análises, visto que se têm de descartar alguns questionários incompletos; a limitação quanto à quantidade de perguntas, já que questionários longos serão, possivelmente, rejeitados pelos participantes.

Durante a presente pesquisa, as principais dificuldades encontradas relacionavam-se com as questões apontadas pelo autor. O questionário foi respondido por um total de 43 participantes. Contudo, observou-se que alguns professores se abstiveram de responder a questões abertas. A parte do questionário com questões abertas possuía 9 perguntas acerca da definição de cultura, sua presença em sala de aula e a sua relação com linguagem. Além disso, solicitava, aos participantes, sugestões para melhorar a abordagem de aspectos culturais em sala de aula, no conteúdo programático e em materiais didáticos.

Certamente houve participantes que o preencheram corretamente, porém uma média de 25% dos participantes (N = 10 de um total de 43) absteve-se de responder integralmente ao questionário. Os fatores que os impediram de completar os questionários

podem ser variados: falta de interesse, de tempo, respostas longas, número elevado de perguntas, não compreensão da pergunta, dentre outros.

II. Elaboração das reflexões guiadas

A proposta inicial da pesquisa era recolher reflexões feitas por quatro profissionais. Contudo a dificuldade em se encontrar participantes reduziu a amostra para três docentes. Cada docente responsabilizou-se por um mínimo de quatro reflexões guiadas, havendo participantes que excederam esse número. Dentre as justificações mencionadas pelos professores para a indisponibilidade de participarem na presente pesquisa, pode-se mencionar a falta de tempo como o fator mais importante. Além disso, cinco participantes aceitaram a proposta, mas não houve posterior contato até à presente data.

A principal dificuldade em se recolher reflexões guiadas é encontrar docentes dispostos a empenharem-se na sua elaboração. O processo é contínuo e requer tempo de reflexão e escrita por parte do professor. Recomenda-se que o docente dedique um momento após a aula, quando as suas recordações da mesma são recentes, para refletir sobre o que ocorreu na sala. Contudo, sabe-se que muitos professores possuem uma carga horária exigente e um intervalo mínimo entre as aulas. Além disso, é prática comum os docentes no Brasil lecionarem demasiadas turmas, restringindo o tempo e motivação que têm para se dedicarem a atividades extras. São do conhecimento público as críticas dos profissionais quanto ao sistema educacional brasileiro, sendo que o salário, a carga horária e as exigências profissionais constituem os principais fatores de descontentamento. Trabalhando muito e ganhando pouco, os professores raramente se sentem motivados a refletir criticamente e a procurar melhorias em suas práticas de ensino.

Estudos que apontam a problemática de se realizar pesquisas de campo em contextos educacionais oferecem outras possíveis justificações para as atitudes dos docentes. Zeichner (1998) defende que tais dificuldades residem primordialmente na falta de reconhecimento da importância dessas pesquisas, tanto para os pesquisadores como para os professores pesquisados, e também por parte destes, uma vez que “é quase consenso entre os professores que a maioria das pesquisas educacionais realizadas pelo universo acadêmico sejam irrelevantes do ponto de vista de sua aplicabilidade nas escolas” (p. 207). Tal situação tem certamente impedido que muitos professores recorram

a essas pesquisas educacionais com o fito de instruir e melhorar as suas práticas docentes nas salas de aula.

Mais adiante em sua obra, Zeichner aponta que alguns professores se sentem ameaçados pelas pesquisas, pois temem ser criticados e descritos de forma negativa. Muitos retraem-se devido à possibilidade de receberem críticas quanto às suas práticas pedagógicas. Os professores “sentem que os pesquisadores acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos” (Zeichner, 1998, p. 210).

III. Organização dos dados coletados e subsequente análise

Como mencionado anteriormente, optou-se por realizar a análise do dados coletados através dos questionários, em dois momentos distintos. Primeiramente, propôs-se analisar as respostas das questões fechadas do questionário, mediante a estatística descritiva (valores da média e desvio padrão das respostas) e a estatística inferencial (teste de hipóteses que neste caso foi o t de Student) a fim de observar se haveria diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos dois grupos de professores diferenciados pelo Tempo de Ensino (menos de 5 anos e mais de 5 anos).

Posteriormente, foram interpretadas as respostas às questões abertas, por meio de uma análise qualitativa. A recolha de dados a serem analisados com uma análise qualitativa é um momento rico em diálogos entre o pesquisador e o participante. Julga-se ser uma parte bastante importante na pesquisa, em que as crenças dos professores se encontram realmente presentes. Desta análise pôde-se observar que muitas das respostas às questões fechadas foram retomadas e debatidas com maior precisão nas respostas às questões abertas. O discurso do participante surge mais eloquente e completo, proporcionando uma interpretação mais eficaz de suas crenças.

Pôde-se ainda observar a relação entre o questionário fechado, as questões abertas e as reflexões guiadas. Estabeleceram-se contrastes e comparações entre as respostas dos participantes, obtendo-se assim uma imagem das divergências entre ações e crenças, por exemplo.

3. Recomendações para pesquisas futuras

O trabalho com crenças em geral representa um momento inicial para se desenvolvem melhorias em certos aspectos. No caso desta pesquisa, o propósito de se recolher as crenças dos professores era obter uma visão geral do que os docentes consideram relevante ao se abordar aspectos culturais em sala de aula, de língua inglesa.

Percebe-se assim, que em termos gerais, há uma percepção e consciência dos professores quanto à presença e importância da cultura ao se aprender uma língua. Por aquelas serem inseparáveis, qualquer abordagem pedagógica abordará, inevitavelmente, conceitos culturais. Conforme observado por Byram (1994):

They believe that knowledge of the grammatical system of a language has to be complemented by understanding of culture-specific meanings; here, they use comparison and contrast to elucidate the culture-specific element. They also believe that information about social institutions and geographical features of the country, family structures, education systems, political parties, regional industries, for example is necessary support or 'background' to knowledge of grammar and meaning. (p. 4)

Assim, os aspectos culturais em sala de aula surgem como um contexto em que a língua se inscreve. Nos materiais didáticos, por exemplo, vemos frequentemente exemplos de elementos culturais nos textos em que o aspecto linguístico, objeto da aula, se apresentará.

Contudo, constata-se também que, mediante as respostas dos professores, por vezes há uma representação cultural estereotipada, assim como a exaltação de uma cultura hegemônica, em detrimento de outras. Por que motivo as culturas de alguns países de língua inglesa sobressaem, ao passo que outras nem sequer são mencionadas? Vale salientar que, não apenas os países do *Outer Circle*²⁴ são negligenciados, como também países considerados do *Inner Circle*, quais sejam Austrália, Nova Zelândia e Canadá.

Observa-se, com base nas próprias reflexões dos professores, a necessidade de se reformular materiais didáticos, o que levanta consequentemente questionamentos para pesquisas futuras: investigar os materiais didáticos adotados pelos sistemas educacionais no Brasil.

Além disso, crê-se ser também oportuno questionar, não apenas a estrutura curricular dos alunos, como também a dos professores. Visto que os Referenciais Educacionais já abordam questões culturais e o valor de uma educação intercultural para

²⁴ Os termos *Inner* e *Outer Circle* fazem referência ao modelo desenvolvimento por Kachru, mencionado no esquema da página 64.

a formação de falantes de uma língua estrangeira, qual seria a razão para os professores praticamente desconhecerem o tópico?

Deste modo, afigura-se haver uma falta de consolidação de noções linguísticas que envolvam a formação de falantes interculturais, assim como a influência do inglês enquanto língua global para o ensino de idiomas. Torna-se necessário enquadrar tais aspectos na grade/grelha curricular do professor, durante a sua formação. Assim, deveriam introduzir-se questões relativas ao currículo acadêmico dos professores: deveriam estes aprender as variações do inglês nos seus cursos superiores? Será viável a formação de docentes críticos e que sejam mais independentes face ao material didático?

Recentemente, aquando da conclusão desta pesquisa, o autor deste trabalho deparou-se com os tópicos de um concurso para a posição de Professor Efetivo na Universidade de Tocantins, que lhe despertaram a atenção. No Brasil, para que haja contratação de professores universitários, exige-se a realização de um Concurso Federal. A seleção ocorre mediante uma prova escrita e/ou didática, requerendo-se a delimitação de temas que guiem o candidato em sua preparação.

A seguir, elencam-se tópicos de dois concursos, incluindo o de Tocantins, cuja realização ocorreu no mês de Março/2016. O intuito de expor as duas instâncias é apenas demonstrar uma tendência interessante, que indica possíveis mudanças na grade curricular dos professores em formação. Vejamos a seguir:

Objetos de Avaliação
<ol style="list-style-type: none">1. Integrated skills in the English language classroom: theoretical and practical issues.2. World englishes and language teaching.3. Approaches and methods of English teaching.4. Reflective English Teaching and Teacher Education.5. Culture in the English teaching.6. English teaching through competence and capacities.7. Learning strategies in English teaching.8. Educational Policies: critical view: LDB e PCNs (Fundamental e Médio).9. The English language teaching and the new technologies.10. Teaching phonetics and phonology.

Figura 9 – Quadro de objetos de Avaliação, Concurso Professor na UFT (Universidade Federal do Tocantins)²⁵

²⁵ Quadro retirado do Edital N° 001/2016, disponível através do website http://www.copese.uft.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=4630&Itemid=45

Abaixo, segue-se o quadro de pontos para a prova Didática em um Concurso realizado na Universidade Federal da Paraíba, para o campus localizado na cidade de João Pessoa:

Pontos:

- Teaching English in the age of multiculturalism: raising critical awareness in EFL teaching
2. The teaching of written academic genres in the EFL classroom
3. The development of EFL learners' pragmatic skills: towards discursive competence
4. Multi-literacies and the EFL teaching
5. Scientific research and its transformative dimension as to EFL teaching practices
6. The teaching of English in a perspective of social inclusion
7. Theoretical and applied approaches for the teaching of grammar in the EFL classroom
8. Syllabus and material design for ESP teaching.
9. Recent developments in the use of technological resources in EFL education
10. The relevance of applied research for the continuing education of EFL teachers

Figura 10 - Quadro de objetos de Avaliação, Concurso Professor na UFPB (Universidade Federal da Paraíba)²⁶

O que despertou o interesse e motivou a inclusão desta descoberta na presente Tese de Doutorado foi a simples presença dos seguintes tópicos: *World Englishes and language teaching* e *Culture in the English Teaching* no concurso realizado na cidade do Tocantins (ver figura 18). Em um contexto global, assumindo o inglês tamanha importância como língua franca, urge que os professores estejam cientes desta realidade e das suas consequências para o ensino de língua. Em uma Universidade, parece-me bastante positivo haver a inclusão de tais temas, demonstrando a sua importância para a formação dos futuros profissionais. Diferentemente da UFT (ver figura 18), a escolha de tópicos curriculares para a UFPB (figura 19) revelou um foco maior em competências pragmáticas, gramaticais e discursivas, claramente importantes. Contudo, ignoram-se aspectos atuais e relevantes para o ensino. Percebe-se que, embora os Referenciais do Estado da Paraíba debatam a importância da interculturalidade na sala de aula, tal tendência ainda não se afigura essencial na formação do professor. Claramente, requer-se uma pesquisa mais aprofundada na grade curricular do curso disponibilizado na Universidade Federal da Paraíba, contudo, observa-se que tais temas poderiam e

²⁶ Quadro retirado do Edital N° 11, disponível através do website http://www.cchla.ufpb.br/dlem/images/calendario_pontos_banca.pdf

deveriam ter sido incluídos no concurso para seleção de professores do Departamento de Língua Inglesa.

Para pesquisas futuras, crê-se ser crucial um foco na formação do professor, observando também os fatores que influenciam suas crenças. Ao observar a estrutura acadêmica do professor, acede-se à sua fonte de formação de crenças. Investir numa grade curricular que adote uma postura mais global e expanda os conhecimentos dos professores para além da cultura dos países hegemônicos seria uma solução que expandiria a propagação de conhecimento.

Sendo o professor mediador no processo educacional, caso este não detenha conhecimentos que extrapolem, por exemplo, visões estereotipadas dos Estados Unidos e de Inglaterra, haverá sempre sérias limitações no ensino de abordagens culturais.

Crê-se ser possível, mediante a expansão do conhecimento dos professores e do investimento em sua formação, melhorar o ensino de línguas, formando alunos com noções mais interculturais e preparados para utilizar o inglês como língua internacional. Observa-se, atualmente, que os próprios alunos desejam adquirir conhecimentos interculturais, posto que acedem mais facilmente aos acontecimentos globais.

Tal como a aluna da professora R, que trouxe para a sala de aula aspectos culturais do Canadá, outros alunos têm a oportunidade de vivenciar mais países e perceberem que o inglês é uma língua em expansão. Por quê, então, delimitar o inglês a poucos países? Torna-se dever dos educadores consciencializar também os alunos para a cultura do mundo, não apenas apresentar ideias que, por vezes, não condizem totalmente com a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achebe, C. (1975). *Morning Yet on Creation Day: Essays*. New York: Doubleday.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 10-39). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. M. W. (2010). Um olhar semiótico sobre modelos e modelagem: metáforas como foco de análise. *Zetetiké*, 18, 387-414.
- Alptekin, C.; Alptekin, N. (1984). The question of culture in EFL teaching in non-English speaking countries. *ELT Journal*, 38(1), 14-20.
- Almeida Filho, J. C. P. (2002). Língua além de cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In M.J.C Cunha & P. Santos (Eds), *Tópicos em Português Língua Estrangeira* (pp. 209-215). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Alves, P. A. (2009). *ENEM como política pública de avaliação*. Dissertação (dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Alves, A. R., Miranda, E. M., Freitas, D., Zuin, V. G., & Pierson, A.H.C. (2012). *Enem: representações de professores da área de ciências naturais de uma escola de ensino médio da cidade de São Carlos, São Paulo*. VII ENPEC: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.
- Arruda, M. A. T. (2009). Prova do ENEM: uma avaliação importante, porém limitada. *Conhecimento Prático Geografia*, 27. Disponível em: www.imprensapopular.com/. Acesso em 15 de Abril de 2016.
- Bada, E. (2000). Culture in ELT. *Cukurova University Journal of Social Sciences*, 6, 100-110.
- Badger, R.; Macdonald, M. N. (2007). Culture, language, pedagogy: the place of culture in language teacher education. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(2), 215-227.
- Barbosa, L. M. A. (2009) O Componente Cultural na Linguística Aplicada. São José do Rio Preto: *APLIESP - Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo*, 115-134.
- Barcelos, A. M. F. (2001). Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte, *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 1(1), 71-92.
- Barcelos, A. M. F. (2004). Crenças sobre a aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, 7(1), 123-156.
- Barcelos, A. M. F. (2006). Cognição de professores, alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In A. M. F. Barcelos & M. H. Vieira-Abrahão (Eds.), *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores* (pp. 15-41). Campinas, SP: Pontes Editora.

Barcelos, A. M. F. (2007). Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 7(2), 109-138.

Batista, A. A. G. (2002). Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In M. Abreu (Ed.), *Leitura, História e História da Leitura* (pp. 529-575). São Paulo: Fapesp.

Bayyurt, Y. (2006). Non-native English language teachers' perspective on culture in English as a Foreign Language classrooms, *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 10 (2), 233-247.

Beneke, J. (1991). Englisch als lingua franca oder als Medium interkultureller Kommunikation. In R. Grebing (Ed.), *Grenzenloses Sprachenlernen* (pp. 54-66). Berlin: Cornelsen.

Bizarro, R.; Braga, F. (2005). Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira". In Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela (pp.823 –835). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Bolton, K. (2004). World Englishes. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 367-396). Oxford: Blackwell Publishing.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. *Language Teacher*, 36, 81-109.

Brock, C.; Schwartzman, S. (2005). *Os Desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Bruz, I. M.; Mulik, K. B. (2013). *Inglês como Língua Internacional/ Franca no Livro Didático: Algumas Reflexões*. Curitiba, XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE.

Buttjes, D. (1991). Mediating languages and cultures: The social and intercultural dimension restored. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 3-16). Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon.: Multilingual Matters.

Byram, M. (1994). *Teaching and learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997a). *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997b). Cultural awareness' in vocabulary learning. *Language Learning Journal*, 16, 51-57.

Byram, M, & Fleming, M (1998). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Canarajah, S.A. (2007). Lingua Franca English, multilingual communities and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(5), 923-939.

Cardoso, I.; Martins, E.; Paiva, Z. (Orgs.) (2008). *Actas do Colóquio “Da Investigação à Prática: Interações e Debates”*. Lisboa: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa – DDTE – Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF.

Çelik, S.; Erbay, Ş. (2013). Cultural Perspectives of Turkish ELT Coursebooks: Do Standardized Teaching Texts Incorporate Intercultural Features? *Education and Science*, 38(167), 336-351.

Chamberlin-Quinlisk, C. (2012). TESOL and media education: Navigating our screen-saturated worlds. *TESOL Quarterly*, 46 (1), 152-164.

Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487 - 500.

Conceição, M. P. (2004). *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE* (tese de Doutorado). Pós-graduação em Estudos Linguísticos, UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

Cook, V. J. (1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.

Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevendon: Multilingual matters.

Cunha, A. C. (2015). *A relação entre a saúde e o trabalho de professores da educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades* (dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Cruz, A. A; Reis, S. (2002). O diário como instrumento de apoio na socialização de uma professora de inglês. In T. Gimenez (Org.), *Trajetórias na formação de professores de línguas* (pp. 95-108). Londrina: EDUEL.

Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dauer, R. M. (2005). The Lingua Franca Core: A New Model for Pronunciation Instruction? *TESOL Quarterly*, 39(3), 543-550.

- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British educational research journal*, 19(1), 83-93.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dourado, M. R. (2007). Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores. *Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes*, 13(2), 168-175.
- Dourado, M. R. (2008). Dez anos de PCNs de Língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, 8(1), 121- 148.
- Dufva, H (2003). Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Ed.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp. 131-151). Dordrecht: Kluwer.
- Erkmen, B. (2010). *Non-native novice EFL teachers' beliefs about teaching and learning* (PhD Thesis). University of Nottingham, England.
- Fanon, F. (1986). *Black skin, white masks*. London: Pluto Press.
- Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective Language Teaching, From Research to Practice*. London: Continuum.
- Ferguson, G. (1993). Implementing innovation in language education. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 27–39.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality. On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, 237–259.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35, 1 - 13.
- Freyre, G. (2000). *Ingleses no Brasil* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Topbooks Editora e Distribuidora de Livros Ltda.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, M. D. R. M. (2002). *Concepções científicas e concepções pessoais sobre o conhecimento e dificuldades de aprendizagem* (tese de Doutorado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Goodenough, W. H. (1957). *Cultural anthropology and linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics.
- Guillén Días, C. (2008). Los contenidos culturales. In S.J. Lobato & I.S. Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera* (pp. 835-851). Madrid: SGEL.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3-4), 381-391.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A. (2009). The role of culture in English language education: key challenges. *Language and Intercultural Communication*, 9(3), 144-155.
- Hurst, N. R. (2014). *The representation of culture in Portuguese produced English Language Teaching coursebooks* (tese de Doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/>. Acesso em 26 de Março de 2016.
- I-Chun, Kuo. (2006). Addressing the issue of teaching English as a lingua franca . *ELT journal*, 60(3), 213–221.
- Ianuskiwitz, A. D. (2012). Aspectos (inter)culturais no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Iluminart*, 8, 105-118.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes: A Resource Book for Students*. London: Routledge.
- Jenkins, J. (2012). English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, 66(4), 486-494.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439-452.
- Kalaja, P.; Barcelos, A. M. F. (2003). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. New York: Springer.
- Kachru, B. B. (1982). *The Other Tongue*. English Across Cultures. Urbana, Ill. University of Illinois Press.
- Kachru, B. B.; Nelson, C. (1996). World Englishes. In S.L. McKay & N.H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 71-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kolb, A; Kolb, D. (2005). Learning styles and learning spaces: learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4 (2), 193-212.
- Kumaravadivelu, B (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven: Yale University Press.
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2006). Culture in Language Teaching. In H. L. Andersen, K. Lund & K. Risager. *Culture in Language Learning* (pp. 11-25). Denmark: Aarhus University Press.
- Kramersch, C. (2010). Theorizing Translingual/Transcultural Competence. In G. Levine & A. Phipps (Eds.), *Critical and Intercultural Theory and Language Pedagogy* (pp. 15-31). Boston: Heinle.
- Kramersch, C. (2011). Language and Culture. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 305-317). London: Routledge.
- Kraviski, E. R.; Bergman, J. (2006). Interculturalism and motivation in the learning of foreign languages. *Revista Intersaberes*, 1(1), 78 – 86.
- Kudiess, E. (2005). As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. *Linguagem e Ensino*, 8(2), 39-96.
- Leffa, V. J. (1999). O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, 4, 13-24.
- Lightbrown, P.; Spada, N. (1993). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lima, D. C. (2008). Vozes da (Re)conquista: o papel da cultura no ensino da língua inglesa. *Polifonia*, 15, 87-107.
- Lopes, M. L. P (1996). *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, University of Chicago Press.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcuschi, A. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- Matos, M. E. E. de. (2014). *CLIL as a Catalyst for Developing Reflective Practice in Foreign Language Teacher Education* (tese de Doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

- Mastrella, M. R. (2002). *A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso* (dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, Brasil
- McArthur, T. (2001). World English and World Englishes: Trends, Tensions, Varieties and Standards. *Language Teaching*, 44, p. 1-20.
- Méndez, Á. A (2000). La cultura española más allá de los tópicos. In *¿ Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza, 137-144.
- Miccoli, L. (2010). *Experiências, Crenças e Ações: uma relação estreita na sala de aula de LE*. In K. A. Silva (Ed.), *Crenças, Discursos & Linguagem, volume I* (pp. 135-165). São Paulo: Pontes Editora.
- Milroy, J; Milroy, L. (2000). *Authority in Language: Investigating Standard English* (3rd ed.). London: Routledge.
- Miquel, L., & Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable*, 9, 15-21.
- Miquel López, L. (2004), La subcompetencia sociocultural. In J. S. Lobato & I. G. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). Madrid: SGEL.
- Moacyr, P. (1942). *A Instrução Pública no Estado de São Paulo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Modiano, M. (2001). Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT Journal*, 55 (4), 339-346.
- Moran, P. R. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- Moreira, V.; Monteiro, D. C. (2010). O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. *Trab. linguist. apl.*, 49(1), Campinas 205-221,
- Mulik, K. B. (2009). *Professores em formação e suas crenças sobre lugares de aprendizagem de língua inglesa*. PUCPR, IX Congresso Nacional de Educação, Paraná, Brasil.
- Naves, R. R.; Vigna, D. D. (2006). *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil*. Brasília, X Convenção Nacional do BrazTesol.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *Tesol quarterly*, 31 (3), 409-429.
- Odisho, E. Y. (2007). A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística*, 2, 3-28.

- Oliveira, L. E. M. (1999). *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil* (dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária. UNICAMP, Campinas, Brasil.
- Reis, S.; Gimenez, T.; Ortenzi, D. I. B. G.; Mateus, E. F. (2001). Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. In V. J. Leffa (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão* (pp. 249-264). Pelotas: Educat.
- Oxford English Dictionary Online. (2017). Oxford University Press, Disponível em: www.oed.com/view/Entry/97876. Acesso em 6 de Janeiro de 2017.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no Ofício do Professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Piletti, N. (1996). *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Ática.
- Quinalia, C. L., Sloniak, M. A., Dores, M. das; Lira, S. C. C. de. (2013). Política Pública de Educação uma Análise do ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio no Distrito Federal. *Universitas/JUS*, 24(1), 61-78.
- Rajagopalan, K. (2004). The concept of 'World English' and its implication for ELT. *ELT Journal*, 58(2), 111-17.
- Reinaldo; M. A.; Dourado; M.R. (2006). Conhecimentos de Língua Estrangeira. Governo do Estado da Paraíba, *Referenciais Curriculares do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* (pp. 19-77). João Pessoa: SEC/Grafset.
- Richards, J. C.; Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. NY: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Richardson, V.; Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 905-947). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Sampaio, B; Guimarães, J. (2009). Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Econ. Apl.*, 13 (1). Ribeirão Preto, 45-68.
- Santos, E. S. S. (2011). O ensino da Língua Inglesa no Brasil. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, 1, 1-7.
- Sarmiento, S. (2004). Aspectos culturais presentes no ensino da língua inglesa. In S. Sarmiento & V. Muller (Eds.). *O Ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões* (pp. 241-266). Porto Alegre: Apirs.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11, 133 – 58.
- Seidlhofer, B. (2003). A concept of International English and related issues: from 'real English' to 'realistic English'?. Council of Europe. Disponível em: <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/SeidlhoferEN.pdf>. Acesso em 23 de Novembro de 2016.
- Seidlhofer, B. (2004). Research Perspectives on teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Silva, K. A. (2006). O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerados de crenças na formação inicial. In A. M. F., Barcelos & M. H. Vieira-Abrahão (Eds.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores* (pp. 105-124). Campinas, SP: Pontes Editora.
- Silva, K. A. (2007). Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, 10(1), 235-271.
- Silva, K. A. (2010). Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na Linguística Aplicada Brasileira. *Crenças, Discursos e Linguagem*, 1, 21-102.
- Silva, J. O. K. (2014). *Um estudo sobre as crenças de professores de ciência sobre dificuldades de aprendizagem* (tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.
- Siqueira, S. (2012). *Materiais didáticos para o ensino de língua na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Schön, D. (1987). Teaching artistry through reflection-in-action. In: Schön, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Soares, I.; Bejarano, N. (2008). Crenças dos professores e formação docente. *Revista. FAGED Salvador*, 14, 55-71.
- Teixeira, A. P. G. A. (2013). *O Desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural na aula de PLE: Representações e práticas (inter)culturais. Um estudo de caso* (tese de Doutorado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 575-591.

- Tomlinson, B. (2008). *English language learning materials: A critical review*. London, UK: Continuum.
- Van Ek, J. A. (1977). *The Threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman.
- Vásquez, R. R.; Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vieira-Abrahão, M. H. (2006). The construction of theoretical and practical knowledge in Initial Teacher Education. *Profile: issues in teachers' professional development*, 7, Universidad Nacional de Colombia, 87-100.
- Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28 (2), 377-389.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto editora.

Documentação referenciada

- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. (1998). MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Estrangeira 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (1999). *ENEM, documento básico*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2004). *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2009). *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico, 2000. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 10 de Dezembro de 2015.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Paraíba, Governo do Estado. (2006). *Referenciais Curriculares do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. João Pessoa: SEC/Grafset.

Paraíba, Governo do Estado. (2010). *Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Linguagens e Diversidade Sociocultural* (Vol.1). João Pessoa: SEC/Grafset.

Material didático

Acklam, R.; Crace, A. (2005). *Total English (Pre Intermediate)*. Essex: Pearson Education.

Redston, C.; Cunningham, G. (2007). *Face2Face (Upper Intermediate)*. Cambridge: Cambridge University Press.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Bloco 1 - Background

Por favor, responda às seguintes questões:

- Idade: 18 – 25 anos [] 26 – 35 anos [] 36 – 45 anos 46 – 60 anos [] Acima de 60 anos []
- Sexo: () Masculino () Feminino
- Nível de escolaridade: _____
- Estado civil: _____
- Línguas que fala: _____

1. Há quanto tempo ensina inglês?

- [] menos de um ano
- [] entre 1 a 5 anos
- [] entre 6 a 10 anos
- [] mais de 10 anos

2. Alguma vez ensinou outras disciplinas?

- [] Sim
- [] Não

Quais?

3. Onde trabalha atualmente?

- [] Escola Pública
- [] Escola Privada
- [] Curso de Línguas
- [] Universidade
- [] Não estou ensinando no momento
- [] Outros: _____

4. Que níveis normalmente ensina?

- [] Crianças

- [] Iniciante
[] Pré-Intermediário
[] Intermediário
[] Pré-avançado
[] Avançado
[] Preparação para Exames (Cambridge, IETLS, TOEFL, etc)
[] Outros: _____

5. Já morou em país de língua inglesa?

- [] Sim
[] Não

Por quanto tempo?

6. Já viajou para um país de língua inglesa?

- [] Sim
[] Não

Onde? Por quanto tempo?

Bloco 2: Cultura e crenças

Adaptado de Peiser, G. and Jones, M. 2013. The significance of Intercultural Understanding (IU) in the English Modern Foreign Languages curriculum: a pupil perspective. *Language Learning Journal*. 41(3), pp.340-356.

Parte I: Por favor, responda às seguintes questões escolhendo a opção que melhor represente sua opinião:

1: Discordo

2: Discordo Parcialmente

3: Nem discordo, nem concordo

4: Concordo Parcialmente

5: Concordo

Cultura

Eu acredito que:

1.	Cultura e língua são complementares.	1	2	3	4	5
2.	Aspectos culturais são cruciais no ensino de uma língua.	1	2	3	4	5
3.	Saber mais sobre países de língua inglesa motiva os alunos a aprender a língua.	1	2	3	4	5
4.	Saber mais sobre a cultura de países de língua inglesa impele os alunos a refletir mais sobre a sua própria cultura.	1	2	3	4	5
5.	Competência cultural é uma capacidade, assim como leitura, escrita, oralidade e escuta.	1	2	3	4	5
6.	Cultura forma nossa visão do mundo.	1	2	3	4	5

Ensino de língua e cultura

7.	Língua é o elemento mais representativo de uma cultura.	1	2	3	4	5
8.	O ensino de aspectos culturais requer momentos específicos na aula, não podendo decorrer durante explanações gramaticais, por exemplo.	1	2	3	4	5
9.	O ensino de aspectos culturais deve ocorrer em conjunto com o ensino da língua alvo.	1	2	3	4	5
10.	Apenas ensino aspectos culturais, porque estão presentes no material didático.	1	2	3	4	5
11.	O material didático é útil ao se ensinar aspectos culturais.	1	2	3	4	5
12.	É possível abordar aspectos culturais em qualquer escola (pública, privada, curso de línguas, etc).	1	2	3	4	5
13.	O ensino de aspectos culturais pode ser confuso para os alunos quando estes estão aprendendo uma língua.	1	2	3	4	5
14.	Nos momentos em que a língua alvo é utilizada em sala de aula pelos alunos, o professor deve buscar incluir aspectos culturais na prática daquele.	1	2	3	4	5
15.	Professores de língua devem informar os alunos sobre como utilizar a língua de maneira eficaz em diversas situações interculturais.	1	2	3	4	5

Bloco 3: Questões abertas

Conceito e Importância do termo ‘Cultura’.

16. Como você definiria cultura?
17. Você acha que abordar aspectos culturais é algo relevante para o ensino de língua?
Se sim, de que modo saber mais sobre a cultura de países de língua inglesa pode auxiliar o aluno a aprender a língua inglesa? Se não, por quê?
18. Você acredita que há vantagens ou desvantagens em se abordar aspectos culturais de língua inglesa em sala de aula? Se sim, quais? Se não, por quê?
19. Você acredita que aspectos culturais podem ser abordados em sala de aula? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
20. Quais fatores podem impedir o professor de abordar aspectos culturais em sala de aula?
21. Você acredita que o material didático auxilia o professor a abordar aspectos culturais em sala de aula? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
22. Você aborda aspectos culturais em sala? Se sim, de que forma o faz? Quais recursos utiliza? Se não, por quê?
23. Você acredita que deve haver um equilíbrio entre o ensino de aspectos linguísticos e os aspectos culturais de países de língua inglesa? Deve-se ensinar mais língua, mais cultura, ou haverá um meio termo?

Possíveis mudanças:

24. Se você pudesse modificar o conteúdo das aulas estabelecido pelo currículo ou material didático, de forma a tornar as aulas mais significativas para os alunos, o que você adicionaria/removeria? Há algo que falta na grade curricular do ensino de inglês?
25. Você acha que pode haver melhorias na abordagem cultural presente em materiais didáticos? O que você sugeriria?

APÊNDICE B
PERGUNTAS NORTEADORES DAS REFLEXÕES GUIADAS

Descrição sobre o grupo de alunos:

Data:

Aula de número:

Duração da aula:

Material Didático:

Tópicos abordados:

Questões:

1. Como você avaliaria a aula de hoje?
2. Acha que a aula ocorreu conforme o planejado? Se não, o que gostaria de ter feito de modo diferente?
3. Acredita que aspectos culturais foram abordados em sala de aula? Se sim, de que forma?
4. Acredita que o conteúdo linguístico da aula pode ser conectado à cultura de países que falam a língua inglesa? Se sim, de que forma? Se não, por que motivos?
5. No material didático há referência a conteúdos de caráter cultural (na unidade que foi lecionada hoje)? Como você avaliaria a abordagem do material didático?
6. Em sua opinião, você acrescentaria ou removeria algum conteúdo da unidade que envolva aspectos culturais?
7. Você acha que o conteúdo cultural das aulas poderia ter sido planejado previamente à aula? Se sim, de que forma? Se não, por qual motivo?
8. Por fim, você acha que abordar aspectos culturais em sala de aula contribuiria para o desenvolvimento linguístico dos alunos na aula de hoje? Se sim, de que forma? Se não, por qual motivo?

APÊNDICE C

RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS DOS QUESTIONÁRIOS

Participante	Questão 16: Como você definiria cultura?
Participante 1	Aspectos que formam a identidade de certo povo, país, região, etc.
Participante 2	Cultura são todos os traços de uma determinada comunidade. A cultura expressa o modo de pensar, agir e se situar dessa comunidade.
Participante 3	É tudo aquilo produzido, inerente e/ou reproduzido por uma pessoa ou pelo seu conjunto. Seja desenvolvido no campo artístico, ou apenas uma forma de falar, um hábito, um prato típico, uma vestimenta, maneiras de pensar, agir, etc. Tudo que o homem faz é cultura.
Participante 5	A cultura é o que define certa população, juntamente com outras características como o relevo, fauna e flora de uma região. A cultura é a identidade de um povo.
Participante 6	Aspectos socio históricos como língua, hábitos, vestimentas, rituais, alimentação e crenças que compõem a identidade de uma população
Participante 7	É o nosso "nicho ontogenético", a forma como nos organizamos socialmente.
Participante 8	Cultura pode ser definido, de forma bastante simplista, que é aquilo produzido por uma sociedade.
Participante 9	O conjunto de características específicas de um povo.
Participante 11	Tudo o que especifica ou particulariza um local.
Participante 13	Cultura é o conjunto de costumes e tradições de um povo.
Participante 14	Um conjunto de comportamentos, costumes, ações e reações que são características de um povo/região. São notados e aprendidos no dia a dia e passados de geração para geração de maneira natural, não-forçada.
Participante 15	De forma geral, entendo cultura como uma combinação de costumes, hábitos, modos de agir, entre outros, que podem ser representativos de uma certa comunidade, estando arraigado, por exemplo, à língua.
Participante 16	Um dos aspectos de um povo
Participante 17	Para mim, cultura é o conjunto de valores e crenças que varia de acordo com seu povo.
Participante 18	Cultura pode ser definida como um conjunto de hábitos e costumes da sociedade. No que se refere a arte, crença, conhecimentos etc.
Participante 19	A cultura inclui todo o conhecimento, as crenças, costumes e hábitos adquiridos e representados por um povo. Toda essa bagagem leva a um processo de evolução que permite o homem transformar a sua realidade.
Participante 20	Como práticas sociais e percepções de um grupo.
Participante 21	Maneira como um determinado povo se comporta e se expressa.
Participante 22	Cultura é um termo complexo, mas definiria como os diversos aspectos, hábitos feitos por uma sociedade. Então, música, costumes, arte, religião etc.
Participante 23	Cultura é o modo como uma determinada comunidade vive e pensa.
Participante 24	Os hábitos, crenças, costumes, línguas, saberes, leis, e percepções de mundo de um povo.
Participante 25	Definiria como um conjunto de aspectos que definem a identidade de um povo, ou seja, sua língua, seus costumes, suas crenças e tradições.
Participante 27	Não apenas com C maiúsculo incluindo literatura, arte, cinema etc, mas como forma de ser, agir, pensar, ralar de um povo, ou seja, com c minúsculo também.
Participante 28	Cultura é tudo o que o homem aprende e ensina

Participante 29	Toda a carga de experiência de um indivíduo ao longo de sua vida, originada da troca deste com os outros, seus antepassados e o mundo ao redor. Pode ser percebida através das vestimentas de um povo, de suas manifestações artísticas como um todo (música, danças) religião/ crenças como também da língua.
Participante 30	Mecanismos sociais que vão da língua falada à expressões artísticas e de comportamento e que são compartilhados entre um grupo de indivíduos (bairro, cidade, estado, país).
Participante 31	Cultura é tudo que define uma determinada sociedade, como: conhecimento, crenças, artes, lei, moral, hábitos e costumes.
Participante 32	São os aspectos histórico-sociais que caracterizam um grupo / povo.
Participante 33	Cultura, grosso modo, poderia ser definida como manifestações plurais de povos, nações ou indivíduos através dos séculos, abrangendo, assim, um sem-número de áreas peculiares ao humano, a saber, arte, filosofia, língua, literatura e etc.
Participante 34	Cultura é o conjunto de peculiaridades que distingue povos, comunidades, pessoas e como estas se relacionam em sociedade.
Participante 35	Parte da identidade de um povo.
Participante 36	Expressão de um povo. Aspectos linguísticos, étnicos, sociais formam a raiz de um país. Essencial para compreender o outro.
Participante 37	Tudo relacionado ao estilo de vida, à língua, à moda, à música e às artes de um país.
Participante 39	Cultura é o que é cultivado em determinada região.
Participante 40	Cultura eh o conjunto de elementos que caracterizam um povo tais como língua, tradicoes, comida, crenças, musica e outros.
Participante 41	Aspectos comportamentais, de pensamento, ação e artes de um grupo.
Participante 42	Cultura é todo tipo de conhecimento que o indivíduo traz consigo, seja linguístico, artístico, musical...
Participante 43	Língua é cultura. Cultura é o conjunto de todo o cenário no qual estamos inseridos. Para onde formos, esse cenário pode ser levado conosco, ampliado, confrontado e adaptado.

Participante	Questão 17: Você acha que abordar aspectos culturais é algo relevante para o ensino de língua? Se sim, de que modo saber mais sobre cultura de países de língua inglesa pode auxiliar o aluno a aprender a língua inglesa? Se não, por quê?
Participante 1	Sim. Pois aprendendo sobre a cultura de países falantes da língua inglesa imergimos de algum modo o aluno na língua em questão, inserindo-o em tal língua, tornando-o mais interessado nela.
Participante 2	Acho que ensinar língua sem ensinar cultura é a mesma coisa de tomar banho e não passar sabonete. Ficaria algo vago e sem sentido. Os alunos vão compreender que aquela língua é algo vivo e que é presente no dia-a-dia das pessoas
Participante 3	Sim. A partir dos conhecimentos prévios sobre a cultura de um povo, o aluno passaria a se comportar ou a agir de maneira adequada em determinadas situações/contextos. Além de diminuir o choque cultural. Assim, conhecendo a cultura de um povo, o aluno desenvolveria suas habilidades linguísticas focando nas suas necessidades relacionadas ao contexto em que ele iria vivenciar em tal ambiente.
Participante 5	Ao conhecer melhor a cultura dos países de língua inglesa, o aluno consegue uma motivação maior em aprender o idioma. Aprimorar conhecimento e conhecer novas culturas enriquecem o aprendizado do aluno.
Participante 6	A medida que se percebe as diferenças culturais, alunos podem refletir sobre sua própria cultura. A partir desta comparação, a assimilação do aspecto linguístico em questão pode ocorrer

Participante 7	Sim, pois a língua - como sendo parte da cultura de cada povo - carrega consigo, inerentemente, aspectos da cultura em que se encontra. Para tanto, saber mais sobre a cultura de um povo, é, outrossim, saber mais sobre sua língua.
Participante 8	Quando ensinamos cultura ensinamos também uma forma de o aluno entender os mecanismos da língua alvo.
Participante 9	Acredito que sim. Por exemplo o professor ao ensinar a cultura literária relacionada ao legado de Shakespeare pode despertar no aluno o interesse em conhecer as obras originais ou até mesmo adaptadas ao inglês moderno, a vida do autor, seu contexto histórico, etc assim fazendo com que o aluno busque um conhecimento que está além do livro didático e da sala de aula.
Participante 11	Sim. A língua é parte da cultura de um local, saber sobre a cultura ajuda a entender certas particularidades, pode, por exemplo, ajudar a entender certas diferenças entre o inglês americano e o britânico.
Participante 13	Sim. Porque muitas vezes o aluno não entende determinado aspecto porque possui outra cultura e sabendo algo a mais sobre a cultura da língua pode-se comparar e ver aspectos em comuns e diferentes. Desta forma diminui a crença de que a minha cultura é melhor do que a outra.
Participante 14	Sim, é relevante. Aprendendo mais sobre a cultura é possível entender porque 'se diz isso e não aquilo', descobrir o que é "polite" pra uma cultura, o que aquele determinado gesto ou expressão significa para o outro.
Participante 15	Sim, pois, de um modo geral, alguns enunciados estão imbricado ao seu uso, que muitas vezes é explicado culturalmente.
Participante 16	Sim eles podem entender o porque de algumas situações
Participante 17	Sim. Pois uma vez que os alunos estão inseridos em um contexto cultural, o aprendizado da língua ocorre de forma mais natural, espontânea e com mais sentido.
Participante 18	Sim, porque esse conhecimento pode abrir a mente do aluno, gerar um interesse maior pela língua. Inclusive fazer com que a tolerância ao diferente seja maior e a o respeito as diferenças seja praticado.
Participante 19	Saber sobre como uma sociedade se comporta e no que acredita, permite o entendimento da comunicação entre os indivíduos e consequente reprodução/produção da mesma.
Participante 20	Sim. Entender o ponto de vista pelo qual os enunciados são criados ao invés de apenas comparar com a língua mãe.
Participante 21	Sim. Além de incentivar o aluno a querer aprender mais, a língua faz parte da cultura do país, então diferentes culturas possuem diferentes maneiras de se expressar através da fala.
Participante 22	Creio que seja difícil separar o aprendizado da língua e da cultura. A língua em si faz parte da cultura de um povo, os diferentes sotaques, o vocabulário, que muitas vezes só faz sentido sabendo da cultura do país etc.
Participante 23	Muitas vezes os aspectos culturais estão ligados ao modo como os falantes nativos usam a língua. Aproximar os alunos de língua estrangeira dessa realidade os ajuda a correlacionar sua própria cultura à da língua alvo, facilitando o aprendizado a medida em que ele consegue pensar pela cabeça do outro.
Participante 24	O conhecimento de uma língua estrangeira não tem como ser dissociado do conhecimento da cultura do povo falante dessa língua. Saber mais sobre a cultura dos países não só motiva o aluno, põe em perspectiva e dá novas dimensões ao próprio estudo da língua em questão.
Participante 25	Sim. Ao aprender a cultura de um país de língua inglesa o aluno se envolve em todos os aspectos inclusive no uso do idioma, que é parte essencial da cultura, entender o uso de certas expressões, por exemplo, a forma correta de reagir em determinadas situações etc.
Participante 27	Língua e cultura são inseparáveis, não complementares. Não há como se ensinar língua sem se ensinar cultura. a forma de falar, de cumprimentar, de pedir desculpas, o próprio fato de pedir ou não desculpas, de interromper o outro ou não, por exemplo, já é cultura.
Participante 28	Sim, especialmente no uso das funções de determinadas estruturas
Participante 29	Sem dúvida. Aprender um idioma é entender o mundo com os olhos de alguém que filtra o que ocorre em uma outra cultura, se pondo no lugar de um outro, agindo 'como se' fosse ele. Se eu sei o que se passa na outra cultura, terei menos choques culturais, sofrerei menos estranhamento e serei melhor aceito naquela cultura-alvo.

Participante 30	Sim. Acredito que aproximar os alunos às nações de língua inglesa faz com que eles queiram conhecer mais a fundo o porque de certas manifestações culturais desses países. Para isso, então, a língua inglesa serve como um instrumento de aproximação entre a realidade do aluno e das pessoas desses lugares.
Participante 31	Sim. Não se pode separar língua de cultura. Uma não vive sem a outra. Quanto mais se souber sobre um povo, seus hábitos, história, valores, mais facilmente sua língua será contextualizada durante o processo de ensino/aprendizagem e, melhor será sua absorção por parte do aluno.
Participante 32	Acredito que seja, mais pelo fato de a característica cultural estar presente na expressão linguística de um povo ou de comunidades menores, como entender o motivo pelos quais uma palavra ou outra se encontra falada/escrita de formas X ou Y, pela mesma se encontrar em regiões diferentes de um mesmo país, ou até entendendo a relevância da língua como reflexo/expressão de um pensamento comum por exemplo, dependendo da área/região em que ela se encontra.
Participante 33	Sim, ensinar aspectos culturais é bastante relevante. Pois ajuda a criar falantes interculturais, cidadãos do mundo.
Participante 34	Certamente. Tendo em vista o imenso cabedal de léxica e clichês presente na língua inglesa, por exemplo, o professor tem a sua disposição vários elementos a serem explorados em conjunto com especificidades regionais em países de língua inglesa. Logo, a abordagem de tais temas torna-se crucial para que o aluno tenha a fluência- não só linguística, mas também cultural, sendo essa intimamente ligada à língua- para lidar com situações autênticas, onde tais conhecimentos são requeridos.
Participante 35	Dependendo do objetivo instrucional dos alunos, pode ser relevante. Entretanto, se o objetivo for instrumental (restrito), acredito que o aspecto cultural não precise ser destaque nas aulas. De qualquer forma, aspectos culturais sempre estarão imbricados no trabalho com qualquer língua.
Participante 36	É importante sim, mas, não deixando de ressaltar a importância do uso da língua inglesa adequando as realidades dos brasileiros.
Participante 37	Sim, pois entendendo a forma de pensar de um povo, você entenderá alguns aspectos da linguagem do mesmo.
Participante 39	Sem dúvidas que é relevante. É preciso sempre contextualizar o que está sendo ensinado. Saber um pouco da cultura do outro faz com que saibamos lidar melhor com as diferenças e até mesmo com as expressões que devem ou não ser utilizadas em determinados momentos.
Participante 40	Eh importante, mas talvez não essencial. Eh um diferencial. Pode-se aprender conhecendo pessoas do referido país, visitando países da língua nativa, pesquisando.
Participante 41	Sim. Aprender a cultura ensina o aluno a saber comportar-se, entender como o outro pensa e ter um ponto de apoio extra à comunicação eficiente.
Participante 42	Acredito que abordar aspectos culturais é construir uma ponte entre a teoria e a prática, falar sobre aspectos culturais dá mais sentido ao aprendizado.
Participante 43	Claro que é relevante. Como a língua é cultura, não dá para dissociar. Ao ensinar a língua, inevitavelmente ensinamos cultura. Os alunos precisam saber que naquela língua, naquela cultura, as coisas acontecem daquela forma, não sendo nem melhor e nem pior, apenas um jeito diferente de ser, de conceber as coisas, de executá-las.

Participante	Questão 18: Você acredita que há vantagens ou desvantagens em se abordar aspectos culturais de língua inglesa em sala de aula? Se sim, quais? Se não, por quê?
Participante 1	Acredito que apenas vantagens, pois não havendo o estímulo para o aluno a respeito cultural de lugares diferenciados, ele estará aprendendo uma língua, sem identidade, por si só.
Participante 2	Há vantagens, mas não acho que deva ser uma coisa exagerada. Nem glorificando culturas X ou Y, ou rebaixando a nossa. Não acho algo nocivo ficar comparando as culturas.
Participante 5	Uma das únicas 'vantagens' de não abordar aspectos culturais é a comodidade de não ter que 'gastar' tempo em pesquisas.
Participante 6	Sim, entre as vantagens vejo a possibilidade de comparação com a própria cultura. A partir das diferenças, o respeito a outra cultura e a compreensão de como se expressam pode auxiliar na aprendizagem.
Participante 7	Há vantagens. Dentre elas destaco, por exemplo, a questão do vocabulário que, muitas vezes, só pode ser melhor compreendido levando-se em consideração as especificidades culturais. Saliento, igualmente, que os aspectos culturais não podem se resumir à um só país que fale a língua inglesa, mas que deve abranger outros países, uma vez que a língua é situada e varia de acordo com o contexto em que se encontra. Há desvantagens caso os aspectos culturais não sejam trabalhados de maneira adequada, como por exemplo a criação de estereótipos. Assim, destaco que o trabalho com a cultura necessita ocorrer de maneira bastante responsável.
Participante 8	Acredito que o ensino de aspectos culturais só enriquecem o conteúdo ministrado em sala de aula, entretanto podemos "perder" tempo em relação ao conteúdo programático.
Participante 9	Acredito que haja os dois, tanto vantagens como desvantagens. É interessante mostrar para o aluno que aquela língua não está solta em um vácuo, mas que existe uma história por trás dela, um povo, uma cultura. Se tornaria desvantagem uma vez que nem todos os alunos possuem interesse em aprender algo além daquilo que ele considera necessário ou importante.
Participante 11	Vantagens. Desperta o interesse do aprendiz em conhecer mais sobre a cultura e a língua daquele povo.
Participante 13	Sim. Acredito que através da língua estrangeira pode-se trabalhar contra o preconceito, e quando não se aborda a questão cultural, perde-se um pouco esta vantagem.
Participante 14	Há desvantagens porque o aluno pode ter a falsa ideia de que o que se aprende em sala é totalmente aceitável em qualquer parte do mundo falante do idioma. É importante abrir os olhos dos alunos para a pluralidade cultural sem que isso cause estranheza ou xenofobia. Para que os muros da indiferença sejam derrubados e as pontes da compreensão sejam construídas desde a sala de aula para o mundo.
Participante 15	Considero que há vantagens sim, à medida que esse tipo de trabalho possa abrir espaço de reflexão crítica - de, inclusive sua própria cultura.
Participante 16	Existem vantagens
Participante 17	Há mais desvantagens do que vantagens em não abordar cultura, pois o aprendizado torna-se mais mecânico, limitando mais o conhecimento do aluno.
Participante 18	Tudo dependerá de como o professor irá abordar esse tema. Há diversas maneiras de passar uma mensagem. Na minha opinião, se o tema for abordado de maneira leve, com curiosidades e temas relevantes para a faixa etária, só consigo enxergar vantagens. Mas é preciso ter cuidado com a auto-estima dos alunos, dependendo da abordagem, o professor pode acabar exaltando a cultura de outros países de forma que nossa própria cultura seja menosprezada.
Participante 19	Acredito que só há vantagens, como como mencionado anteriormente, saber sobre a cultura conduz a um maior interesse pela língua estudada.

Participante 20	Sem cultura, a língua se torna um instrumento sem utilidade clara.
Participante 21	Há desvantagens, porque o aluno pode não entender alguma expressão ou comportamento de um estrangeiro caso seja exposto a um.
Participante 22	Só há aspectos positivos quando a cultura é abordada. E o aprendizado de uma língua sem falar de aspectos culturais do povo referente à língua apresentará, em minha opinião, um lado deficiente.
Participante 23	Sim. a não abordagem de aspectos culturais em sala, faz com que o aluno aprenda o sistema, mas não a usar tal sistema eficazmente.
Participante 24	Acredito que só há vantagens. O ensino de aspectos culturais torna o ensino da língua mais significativo para o aluno, para o uso que ele fará dessa língua que está sendo aprendida.
Participante 25	Há mais vantagens que desvantagens. Ao aprender sobre a cultura do país os alunos são estimulados a buscar mais sobre o idioma falado a fim de se expressar e expor suas opiniões e críticas.
Participante 27	Não vejo como sendo vantagem ou desvantagem. só o veria se separasse língua e cultura , o que não faço pois elas não se descolam.
Participante 28	Vantagens; traz significado ao que o aluno aprende para se tornar autônomo na língua estrangeira estudada
Participante 29	Há vantagens sim, já elencadas na pergunta anterior.
Participante 30	Há mais vantagens no sentido de que os aspectos culturais são extremamente relevantes e importantes para os alunos adquirirem a fluência em todos os seus aspectos (vocabulário utilizados, construções próprias e impróprias para certas situações, diferentes tipos de sotaques, entre outros.) Porém, as desvantagens se encontram na conjunção entre conteúdo abordado e relevância cultural: como fazer para aliar esses dois aspectos. É um trabalho um pouco árduo para os professores integralizarem esses dois pontos em sala de aula.
Participante 31	Vantagens. Abordando aspectos culturais, o aluno terá sua visão de mundo ampliada. Verá que seu universo pode se expandir e, quanto mais conhecimento ele adquirir, mais e melhores coisas ele poderá fazer para melhorar o seu próprio universo / meio.
Participante 32	Sempre é válido mostrar/compartilhar os porquês de algo ser como é, independentemente de seu aspecto (cultural - histórico, político, etc).
Participante 33	Vantagens. Maior background, maior vocabulário e conhecimento de mundo, maior flexibilidade e tolerância em relação a concepções socio-filosóficas e religiosas.
Participante 34	Como citado anteriormente, há inúmeras possibilidades de aplicação nessa relação linguístico-cultural.
Participante 35	Nas escolas regulares, acredito que seja muito vantajoso, pois pode ampliar a visão de mundo dos alunos e levá-los a perceber aspectos intrínsecos à sua própria constituição identitária.
Participante 36	Vantagem: -conhecer outras culturas, outros modos de expressão, de língua Desvantagem: -o aluno acaba criando discursos idealizadores
Participante 37	Vantagens, pois os alunos aprendem nova língua de forma mais viva.
Participante 39	Acredito que há apenas vantagens. Os alunos aprendem mais e mais rápido quando o assunto é contextualizado.
Participante 40	Sim. É motivante para o aluno, o aluno passa a refletir sobre sua própria cultura, gera interesse no aluno em se aprofundar na língua e até mesmo vontade de querer visitar o país.
Participante 41	Sim. O indivíduo aprende a compreender melhor a comunicação com outros indivíduos.

Participante 42	Eu penso que há vantagens, desenvolve o lado crítico do aluno, faz com que ele tenha uma visão mais ampla das coisas, aprenda a respeitar a cultura do outro que é diferente da sua, e consequentemente tem outras referências, não apenas a referência do seu mundinho.
Participante 43	Há muitas vantagens. Mostra que os povos são diferentes, cada um tem seu jeito. Aprendemos a ver o outro de forma diferente. ajuda até na diminuição do preconceito acerca de qualquer coisa.

Participante	Questão 19: Você acredita que aspectos culturais podem ser abordados em sala de aula? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
Participante 1	Sim. Em meio a diversos assuntos, desde vocabulário a momentos de conversação, a expressões típicas de diferentes lugares, etc.
Participante 2	Através de videos e musicas. Eu gosto muito de história e literatura, algo que dá pra casar mais facilmente do que simplesmente uma aula de língua em cursos livres, ou em uma escola regular onde o tempo de aula é muito curto. Acho que na escola regular o aluno e o professor tem que se virar com o livro mesmo, infelizmente.
Participante 6	Sim, abordado a partir de um texto ou audio, ate mesmo um relato real. Acredito que todas as competências podem ser trabalhadas com base nestes aspectos
Participante 7	Não só pode ser trabalhada, mas necessita ser, pois não temos como separar língua e cultura, nossos alunos só conseguirão utilizar a língua de maneira efetiva se compreenderem sua utilização em contextos reais de uso. Contextos, portanto, carregados com nuances da comunidade em que se encontra. Acredito que aspectos culturais podem ser trabalhados através de questões históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, festas típicas...
Participante 9	Sim claro. O professor pode abordar de várias maneiras cultura de um povo, seja com músicas, livros, histórias, filmes. Existe uma gama de coisas que podem ser utilizadas.
Participante 11	Sim. O professor deve mediar situações nas quais diferentes culturas possam interagir. Desta forma, o professor irá contribuir na formação de um aluno com uma visão de um mundo global. Isto pode ser feito através da utilização de textos, vídeos, discussões...
Participante 13	Sim. Alguns aspectos podem ser trabalhados, é preciso ter cuidado ao ensinar algum conteúdo cultural para não reforçar estereótipos, como por exemplo: todo inglês é pontual e toma chá às 5h00 da tarde, é o mesmo que dizer que todo brasileiro sabe sambar. Acho que deve -se alertar o aluno para observar o lugar antes de agir da forma que está acostumado no Brasil.
Participante 14	Sim, pode. O professor pode trazer contrastes culturais que possam enriquecer debates, suscitar reflexões em momentos de conversa informal ou mesmo apresentando para os alunos tais diferenças de maneira que lhes seja interessante, "apealing".
Participante 15	Sim, um trabalho com textos que discutam maneiras de pensar ou agir culturalmente específicos de povos poderia ser um ponto de partida. E procurar talvez a partir dessas discussão uma materialização linguística-discursiva relevante a construção de sentidos no textos.
Participante 16	Sim.
Participante 17	Sim. Proporcionando aos alunos a oportunidade de eles aprenderem e praticarem a língua alvo através de experiências mais significativas (cozinhar uma sobremesa britânica, por exemplo).
Participante 18	Não, eu acredito que ela pode ser inserida em outras competências.
Participante 19	Acredito e apoio a ideia. Varias são as formas de trazer essa realidade para a sala de aula. Podemos utilizar exemplos de comportamentos fazendo uma comparação com o nosso e etc.

Participante 20	Sim. Através de vivências em sala, com role-play e apresentações.
Participante 21	Sim. O tema pode ser abordado a todo momento, através de diversas formas, como atividades que envolvam leitura ou listening.
Participante 22	Não acredito que cultura seja uma competência. Algo como listening ou speaking. Em minha opinião, é inerente ao processo de aprendizagem da língua em si. Não algo que é aprendido de forma isolada.
Participante 24	Ao mesmo tempo que ensinamos cultura, ensinamos competência cultural - conhecer o outro, entender como ele vive, pensa, se comunica e vê o mundo é também compreender esse outro, aceitá-lo como ele é, respeitá-lo não apesar de, mas justo por ser diferente de nós.
Participante 25	Sim. A partir de situações do dia a dia, diferenças e similaridades entre a cultura do aluno e a do país em foco, celebrações etc.
Participante 27	a própria língua em primeiro lugar, sobre o que se conversa e como se conversa, o que se faz em fins de semana, tempo livre, o que jovens fazem em casa, como é um final de semana, além de cinema, arte, teatro, literatura, roupa, alimentação etc etc etc.
Participante 28	Sim; mostrando-se a ligação entre o que está no livro didático e situações vividas no dia-a-dia de determinada cultura
Participante 29	Sim, naturalmente, por meio de textos, trechos de filmes, músicas, poemas e peças teatrais.
Participante 30	Sim. Através de discussões e comparações entre a nossa cultura e a dos países de língua inglesa.
Participante 31	Sim. Em forma de textos, vídeos, jogos, artes, como: música, filmes, pintura, etc.
Participante 32	Sim, de simples comentários curiosos sobre a formação de uma palavra ou de outra até o desenvolvimento de obras artísticas influentes, globais ou não, que tenham sua importância na fundação da língua como é conhecida hoje, dentre muitas outras maneiras dependendo da qualidade e criatividade de quem ministra uma aula.
Participante 33	Sim. Sempre promovendo roda de discussões entre os alunos, e sobretudo ressaltando a importância de respeitar a opinião alheia.
Participante 34	Como citado anteriormente, há inúmeras possibilidades de aplicação nessa relação linguístico-cultural. Além das bem comuns apresentações de léxicos diferenciados em determinadas regiões ou países, pode-se mostrar aos alunos hábitos desses povos, entre outros os alunos com situações que seriam consideradas cômicas para nossa realidade.
Participante 35	Podem ser e, de certa forma, inevitavelmente são. Não acredito que deva necessariamente haver um momento especial para aspectos culturais dos países de língua inglesa, pois seria impossível delimitá-los. Mas não há como evitar que eles surjam junto às práticas discursivas que são apresentadas aos alunos.
Participante 36	Sim, através da exibição de filmes, trabalho com peças de teatro, músicas etc.
Participante 37	Sempre.
Participante 39	Sim, embora muitos professores caiam na armadilha de ensinar apenas os estereótipos. É preciso abranger o leque para as diferenças de raça, credo, gênero, etc...
Participante 40	Sim. Acho que a maneira mais rica é através de filmes e documentários. Também materiais originais como panfletos, prospectos, livros, manuais e outros semelhantes.
Participante 41	Sim. Por meio de recursos multi mídia, atuar situações, quadros comparativos com o vocabulário.
Participante 42	Sim, numa simples história, compartilhando experiências, num comentário, ao abordar algum vídeo, convidar um estrangeiro para visitar a aula, entre outros.

Participante 43	Sim, naturalmente, é parte da aula.
-----------------	-------------------------------------

Participante	Questão 20: Quais fatores podem prevenir o professor de abordar aspectos culturais em sala de aula?
Participante 2	Acho que o publico para qual ele está falando.
Participante 6	Preconceito, falta de informação, desvalorização da importância dos aspectos culturais
Participante 7	Não entendi a pergunta.
Participante 8	Falta de material, falta de estudos, falta de experiência com a língua
Participante 9	Currículo; o tempo; falta de interesse da própria escola / dos alunos ou até mesmo do professor; falta de conhecimento do próprio professor da cultura de tais países.
Participante 11	A falta de conhecimento. Receio de alguns questionamentos por parte dos alunos. Comodidade de não buscar algo que não está no livro didático.
Participante 13	Influência da escola, dos alunos e talvez por não saber o que deve ensinar sobre a cultura
Participante 14	A falta de tempo em sala ou de preparo da aula. A necessidade de abordar todo o conteúdo programático anual, a a necessidade de usar todo o material didático e paradidático exigido pela escola.
Participante 15	Em primeira instância talvez esteja a proposta metodológica da escola. Muitas escolas, nessa região, não privilegiam esse aspecto, preferindo muitas vezes o preparo para exames. E dependendo do contexto, essa preferência por preparação para exames pode se estender aos alunos. Ou resistência à essa posição diferenciada de ensino, quando há uma preferência por um trabalho linguístico mais tradicional. E por fim estará a própria disposição do professor em trazer esses aspectos, já que eles exigem outro foco no ensino.
Participante 16	Desentendimentos
Participante 17	Eu diria que a comodidade e o medo que o professor tem de arriscar/tentar sair da sua área de conforto.
Participante 18	Acredito que por não ser algo obrigatório, é necessário contar com a boa vontade do professor em inserir o assunto em suas aulas. Muitas vezes além da boa vontade, o tempo também seria um fator, pois muitas matérias tem conteúdos extensos.
Participante 19	O único fator é a própria disposição do professor em se informar e passar essa informação para o aluno.
Participante 20	Falta de aceitação da outra cultura por parte dos alunos.
Participante 21	Vai depender do objetivo da aula.
Participante 22	Bem, não creio que um professor passe um curso/ano inteiro sem falar de aspectos culturais em sala. O livro didático facilita bastante, inclusive há livros que claramente utilizam aspectos culturais para apresentar gramática, através de textos, por exemplo.
Participante 23	Falta de conhecimento.
Participante 24	Preocupação com o programa a ser cumprido, falta de tempo para a preparação mais detalhada de atividades e aulas.
Participante 25	Acredito que em alguns casos a faixa etaria e/ou grupos de nivel cultural muito baixo.
Participante 27	a não compreensão do conceito de cultura ou o desconhecimento.

Participante 29	Desconhecimento do assunto, dificuldade em preparar material
Participante 30	A falta de tempo para preparo de materiais extra; a falta de recursos audiovisuais, a preguiça, a zona de conforto, e o medo de inovar/ perder o controle sobre o planejamento dos conteúdos.
Participante 31	Tempo, falta de recursos didáticos e de formação profissional.
Participante 32	Caso o foco dos alunos em questão seja apenas o método gramática/tradução; Ou que a instituição de ensino o proíba terminantemente de abordar tais aspectos e, ele (o professor) tenha uma grande necessidade de manter-se no emprego por motivos financeiros.
Participante 33	Má estruturação didática, péssima qualidade de compreensão da parte docente quanto discente, má vontade, etc.
Participante 34	Ao que me parece, o curto período para o desenvolvimento do assunto 'essencial', bem como o interesse dos alunos por tais aspectos, visto que muitos sequer gostam da língua 'por si só'.
Participante 35	Dificultar que isso ocorra. Imagino que principalmente falta de material e formação para tal.
Participante 37	Falta de conhecimento em como inserir em sua dinâmica de sala de aula.
Participante 39	Questão confusa.
Participante 40	Falta de recursos audio visuais, materiais específicos e ate mesmo a visao do professor em querer trabalhar tais aspectos culturais.
Participante 41	Desinteresse dos alunos, falta de conhecimento do professor, falta fe recursos.
Participante 42	Eu penso que a falta de motivação do professor, talvez a falta de conhecimento também, há todos os tipos de professores, uns mais preparados que outros, alguns que se prendem apenas a seguir o livro a risca sem fazer essas pontes no ensino da língua com a cultura, que estão intrinsecamente interligadas.
Participante 43	Medo de perder tempo e não correr com o assunto, já que as aulas de inglês têm carga horária reduzida. Medo de não saber responder a perguntas mais específicas. Mas hoje existe internet para isso, para nos ajudar.

Participante	Questão 21: Você acredita que o material didático auxilia o professor a abordar aspectos culturais em sala de aula? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
Participante 2	Sim e não. Vai depender do livro. Alguns ajudam trazendo informações reais dos países nos quais a língua é falada, e não, quando são livros que trazem apenas textos manufaturados.
Participante 5	Alguns materiais didáticos oferecem alguma lição no contexto do país de língua inglesa e é interessante porque os alunos sempre se interessam em conhecer algo de Londres, por exemplo. E quando eu trago mais informações além da que tá no livro eles se interessam ainda mais.
Participante 6	Sim, a partir dos textos, áudios e situações selecionadas pelos autores.
Participante 7	Sim, pois muitas vezes o material didático aborda nuances culturais que o professor ainda não conhece. Ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Participante 8	Dependendo do material sim, pois este já pode integrar assuntos linguísticos e aspectos culturais de forma contextualizada
Participante 9	Depende do material, escolas que abordam materiais mais "completos" que não são apenas voltados ao vestibular tem mais chances de apresentar "links" culturais do que materiais didáticos construídos com o foco apenas no exame do ENEM.
Participante 11	Sim. Mas o professor pode ir além do material didático e também trazer aspectos culturais relevantes para o aluno.
Participante 13	às vezes. Não são todos os materiais que possibilitam ao professor abordar temas culturais.às vezes a partir de um texto o professor pode começar a debater sobre algum aspecto cultural.
Participante 14	Sim, auxilia. A maioria dos textos de livros didáticos com os quais tive contato trazem - ora de maneira implícita, ora explícita - diferenças culturais bem marcadas. Tendo isso no livro o professor já pode se sentir "com a faca e o queijo na mão" e aproveitar essa oportunidade de olhar por cima do muro do seu próprio país.
Participante 15	Quando o professor tem um controle maior sobre seu material didático que será usado, sim. Pois ao planejarem suas aulas os professores podem determinar que atividades melhor comunicam com objetivos determinados no ensino. Essa liberdade porém não parece se fazer presente se o professor é forçado a seguir um livro didático de forma fechada, já que não considero que nenhum livro didático consiga dar conta de todas as necessidades de ensino.
Participante 16	Participante 16: Sim com explicações e exemplos.
Participante 17	Sim. Mas vai depender de como o professor irá trabalhar esses aspectos em sala de aula. Adaptar as atividades proporcionadas às turmas seria uma boa tentativa.
Participante 18	Sim, o material didática pode ser uma das ferramentas usadas pelo professor. E isso incentivaria a abordagem do tema em sala de aula, funcionando também como um guia.
Participante 19	Acredito que nem todos os material trazem esse gancho, dificultando assim a abordagem por parte do professor.
Participante 20	Sim. Em geral, há partes das lições dedicadas à aspectos culturais.
Participante 21	Sim. Muitos livros explicam aspectos culturais, mas o professor pode sempre ampliar o conhecimento com mais informações.
Participante 22	Sim. O livro didático ajuda, na medida que trabalha e levanta pontos culturais dentro do que está sendo trabalhado pelo professor. Ele pode ser elaborado para trabalhar a cultura através da gramática, leitura etc, por exemplo.
Participante 23	Esta é uma questão bastante ampla, pois de fato dependerá da abordagem metodológica do material, bem como do enfoque sobre a língua que este traz.
Participante 24	Sim, se o material didático já inclui temas ou atividades relacionadas a aspectos culturais o professor não precisa preparar algo que ele poderia considerar como "extra".
Participante 25	Sim. O material deve estar de acordo com a faixa etária, realidade do grupo e objetivos a serem alcançados.
Participante 27	Pode ajudar, dependendo da qualidade do material e da formação que o autor tenha.
Participante 28	Pode auxiliar sim, desde que bem escolhido.
Participante 29	Os materiais das grandes editoras geralmente apresentam bons exemplos de aspectos culturais, porém pecam quando o assunto é auxiliar o professor a utilizar esses recursos.
Participante 30	Sim. Depende da boa escolha do mesmo. Se o material didático for bem direcionado, ele poderá trazer imagens de festivais, locações históricas, roupas e pratos típicos, etc. Que farão parte das aulas.
Participante 31	O material didático é uma das várias maneiras de se abordar aspectos culturais, caso ele proporcione algo relevante.
Participante 32	Depende do material, claro. Indubitavelmente, o livro deve oferecer aspectos da cultura impregnados em cada unidade trabalhada. Por exemplo, logo no início de uma turma de

	iniciantes , é importante demonstrar que, em inglês, existem duas expressões para "boa noite" (Good evening/night), e que ambas devem ser usadas em contextos distintos.
Participante 34	Penso que em muitos casos ele torna essa tarefa um tanto difícil, por apresentar uma visão estereotipada dos outros grupos. Isso pode gerar um estranhamento e um afastamento por parte dos alunos.
Participante 36	Não. Os livros pouco abordam as questões culturais. Cabe ao professor no planejamento de suas aulas expor os alunos a cultura inglesa ou não.
Participante 37	Alguns ajudam.
Participante 39	Depende do material didático. Alguns só atrapalham... Levando muito para os estereótipos.
Participante 40	Sim. Atraves dos textos, das expressoes especificas, das imagens.
Participante 41	Sim. Com idéias e recursos visuais.
Participante 42	Sim, observo que muitos livros de língua estrangeira traz aspectos culturais e a responsabilidade é toda do professor da maneira qual vai aproveitar "a deixa" e trabalhar os aspectos culturais.
Participante 43	às vezes o material ajuda. Em outros momentos, o professor precisa estar atento para saber a hora certa de introduzir a dica ou reflexão cultural.

Participante	Questão 22: Você aborda aspectos culturais em sala de aula? Se sim, de que forma o faz? Quais recursos utiliza? Se não, por quê?
Participante 1	Sim.
Participante 2	Quando são abordados geralmente é videos, ou musicas, acho que até pesquisas em sala ajudariam.
Participante 5	Geralmente uso algumas fotos que eu mesmo fiz porque acredito que a personificação em sala de aula faz com que o contexto se torne um pouco mais real. Também procuro alguns vídeos no YouTube, o que axiliam bastante. Também uso websites para ver cameras ao vivo, etc
Participante 6	Abordo a partir de situações vivenciadas, textos, audio., utilizando o material didático basicamente.
Participante 7	Sim. Procuro ver a unidade temática e saber que aspectos da cultura são definitivos para a compreensão das questões linguístico-discursivas e assim levo a questão cultural para sala de aula. Tentando uma reflexão dos alunos acerca de tais pontos. Quando o livro já aponta para aspectos culturais, aproveito e só faço aprofundar tais pontos.
Participante 8	Sim, acredito que o material didático sempre é uma forma de levantar esse questionamento.
Participante 9	Sim. Gosto de trabalhar com filmes, literatura, histórias, notícias em sites, curiosidades, etc.
Participante 11	Através de revistas, jornais, músicas, filmes, livros...
Participante 13	Sempre que o assunto possibilita, como dou aulas de reforço nem sempre o assunto permite que eu explore os temas culturais, mas sempre que possível eu encaixo algo referente à cultura.
Participante 14	Sim, abordo. Lanço mão de auxílios visuais para introduzir o assunto de maneira atrativa: vídeos (entrevistas, documentários, clipes musicais), fotos em apresentações power point,

	flashcards e daí tento despertar nos alunos curiosidade e comparações que levarão à reflexão. Também uso imagens e textos do próprio material.
Participante 15	Sim, de uma forma mais restrita, tento me manter quando possível a textos que permitam esse viés. Artigos, músicas, filmes, entre outros, acabam como minha preferência para tentar fazer esse contraste cultural na língua.
Participante 16	Sim.
Participante 17	Sim. Proporciono aos alunos atividades que envolvam situações que limitem o aluno ao combo livro/lápis. Atividades com vídeos curtos, comida, músicas e filmes funcionam bastante. Os alunos se divertem e aprendem.
Participante 18	Sim, de diversas formas. Brincadeiras em datas comemorativas (ex: St. Patrick's day, Halloween), o uso do material didático (sessão no livro "Me and my world"), músicas, vídeos...
Participante 19	Sim. Através de vídeos, charges e exemplos.
Participante 20	Sim. Em especial, de acordo com a proposta do material didático.
Participante 21	Sim, sempre que possível, seja durante alguma discussão, ou para abordar um tema, através de explicações, textos, ou áudios.
Participante 22	Normalmente trabalho quando os aspectos são levantados no livro didático. Mas há outros momentos de curiosidade do próprio aluno em perguntar, então, é uma boa oportunidade de discussão.
Participante 23	sim. Através de textos, anedotas e minhas próprias experiências.
Participante 24	Não estou lecionando no momento, mas com frequência procurei incluir nas aulas atividades que contemplassem a celebração de ocasiões especiais, como feriados e festividades de países de língua inglesa, ensinando vocabulário específico e preparando jogos e brincadeiras típicas das datas.
Participante 27	Quando preparo professores em formação e abordamos temas distintos sempre chamo a atenção deles para aspectos culturais que saltam aos olhos.
Participante 28	Não estou em sala de aula no momento.
Participante 29	Sempre. Fazendo uma sondagem sobre que conhecimentos o aluno traz sobre aquela cultura. Gosto de quizzes, de piadas, de músicas, de realia e de biografias.
Participante 30	Sim. As expressões artísticas (filmes, músicas, literatura) são ferramentas que eu particularmente utilizo bastante para ilustrar aspectos culturais e como esses aspectos se mostram na língua falada/escrita. Por exemplo: filmes que tragam situações formais e informais onde são usados diferentes tipos de Modal Verbs (CAN/Could/May/Will)
Participante 31	Sim. Através de imagens, vídeos, textos, música, filmes. Tentando unir cultura, gramática e uso da linguagem ao mesmo tempo.
Participante 32	Abordo, acreditando tais fazerem parte (mesmo que indiretamente) da vida dos alunos; de desenhos animados à gêneros musicais, existe muita coisa que já faz parte do cotidiano dos mesmos, podendo ser explorados, estudados e comentados, tanto online, ou por conhecimento geral. Numa simples conversa ou numa explanação complexa, quando se querendo, pra facilitar a compreensão. Eu, por exemplo, sempre assimilei melhor entendendo de onde algo surge e por que surge, seja qualquer coisa o objeto estudado.
Participante 34	Sim, definitivamente. Na verdade, embora eu saiba que o tempo é curto, e as exigências para cobrir todo assunto é enorme, eu sempre 'perco' muito tempo falando sobre léxico específico para determinadas situações, fazendo relações com a L1 e com hábitos nossos. Procuro, semelhantemente, brincar com os alunos acerca das peculiaridades de alguns povos de língua inglesa, mostrando-lhes que o estranhamento é recíproco. Ademais, detalhes como leis, convivência em certos contextos também são abordados.
Participante 35	Abordo poucos aspectos culturais explicitamente ou de forma planejada. Grande parte das referências são conjugadas com músicas, vídeos e demais textos autênticos (charges, por exemplo), principalmente.
Participante 36	Sim, através de filmes e o trabalho com músicas. Utilizo data-show, computador, som e a sala de multimídia para realização da aula.

Participante 37	Sim, abordando celebrações do país comparando ao Brasil, o uso de determinados idioms em relação ao português. ..
Participante 39	Sim. Através de vídeos, da literatura, de experiências pessoais vividas...
Participante 40	Sim. Se estou seguindo um livro-texto, aproveitando os dialogos que ja aparecem; na preparacao da aula acrescentando um trecho de um filme que apresenta algo relevance para determinado assunto.
Participante 41	Sim. Pelos motivos que já mencionei.
Participante 42	Sim, por meio de minhas experiências de vida, por meio de vídeos, filmes,etc
Participante 43	Claro que sim, de forma natural, com fotos, contando histórias, causos, falando sobre, mostrando videos.

Participante	Questão 23: Você acredita que deve haver um equilíbrio entre o ensino de aspectos linguísticos e os aspectos culturais de países de língua inglesa? Deve-se ensinar mais língua, mais cultura ou deverá haver um meio termo?
Participante 1	Sim.
Participante 2	Há um meio termo, acho que deve ser demonstrado a língua e a partir daí mostrar que há uma "coisa" viva chamada cultura por trás e que essa língua está dentro dessa cultura.
Participante 5	Acredito que deve haver um meio termo.
Participante 6	O aspecto linguistico se apresenta de forma mais importante quanto aprendizado da língua. Todavia, acredito que aspectos culturais possam impulsionar o aprendizado a partir da comparação cultura entre o país de origem e países de língua inglesa.
Participante 7	Por entender que não podemos desvincular língua de cultura, tendo vista que a língua é parte constituinte da cultura, ao abordarmos língua estamos abordando a cultura de um povo, seu estilo de vida, comportamento, política, economia... Assim, acredito que a questão não seja haver ou não uma balança, mas de se procurar ensinar a língua levando-se em consideração a comunidade em que está inserida, a qual deixa impregnada na língua suas especificidades, seu jeito de ser.
Participante 8	Deve-se haver uma balança entre aspectos linguisticos e culturais.
Participante 9	Acho que depende do foco do aluno/grupo, depende do nível de proficiência entre outros aspectos. Acredito que dizer "é assim ou assim" não é interessante. O professor tem que saber quando aumentar a dose tanto de um lado como do outro.
Participante 11	Acredito que o ensino da língua se complementa com o ensino dos aspectos culturais.
Participante 13	Deve-se ensinar os dois em conjunto, sempre que possível.
Participante 14	Depende do objetivo de cada curso. Se é uma preparação para uma viagem, o ensino do aspecto cultural torna-se vital para o êxito do aluno. Nesse caso, o professor deve equilibrar o ensino dos dois sem menosprezar um em detrimento do outro. Se o foco do estudo é preparação para uma prova (seletiva para universidades, mestrados, outros exames), a concentração na gramática deve reter atenção especial, sendo o aspecto cultural ainda importante de alguma maneira. Não pode ser de todo desprezado.
Participante 15	Creio que há um meio termo, mesmo sendo muitas vezes abstrato. Mas ensinar língua é, talvez, tentar ensinar "modos de agir" com a língua, e não podemos separar completamente os aspectos culturais na construção de sentidos quando usamos a língua inglesa.
Participante 17	A priori, deve haver um meio termo, porém, o professor deve ser sensível quanto a essas questões pois tudo vai depender das necessidades da turma.

Participante 18	Eu acredito que o ensino de aspectos culturais pode ser inserido no ensino de aspectos linguísticos, criando um meio termo, e deixando o estudo da língua mais prazeroso e próximo do real.
Participante 19	Acredito que o ensino da língua deveria andar concomitante com o ensino da cultura, levando assim a uma aprendizagem acelerada.
Participante 20	Não se deve perder o foco linguístico e nem se abominar a cultura.
Participante 21	Deve-se procurar um meio termo, afinal, um está ligado ao outro.
Participante 22	Não penso como esta balança de divisão, e sim uma balança única em que língua e cultura fiquem juntas.
Participante 23	Há um meio termo. Não tem como se dissociar língua e cultura.
Participante 24	Deve haver um meio termo; o caminho deve ser procurar ensinar língua ensinando cultura, com os aspectos culturais normalmente incluídos nas aulas.
Participante 27	Acredito que os aspectos culturais e linguísticos caminham juntos. A partir do momento em que voce ensina uma língua estrangeira, a cultura do determinado país está envolvida, seja nas músicas, em textos jornalísticos ou nas canções.
Participante 28	A cultura tem (deveria ter) lugar garantido na sala de aula de língua. Espaço tb para formas de ser, agir pensar, falar, se divertir tb devem ser focados. o próprio linguístico é cultural. por ex, as formas de modalizar a fala, as formas de sugerir, ordenar, comandar etc etc etc
Participante 29	Meio termo, porém muitas vezes a decisão pode ser negociada com os próprios alunos
Participante 30	Nunca pensei em desatrelar língua de cultura, acho até que é impossível fazê-lo.
Participante 31	Acredito que quando fala-se de ensinar uma língua estrangeira, necessariamente a cultura terá que ser apresentada. Então, o meio termo seria ensinar a língua e apresentar os aspectos culturais de acordo com o conteúdo que está sendo ensinado, se possível.
Participante 32	Acredito que língua não vive sem cultura. Ninguém de fato aprende um idioma se não tiver um mínimo de conhecimento sobre a cultura do povo que a fala, sendo assim, creio que pode haver um meio termo, ensinando aspectos linguísticos juntamente com culturais para que tudo seja mais significativo e contextualizado para o aluno.
Participante 33	Sempre há uma maneira de guiar o aluno na compreensão da língua usando aspectos culturais, mesmo que inerentemente, ou implicitamente, desenvolvendo sempre o aspecto da consciência e da individualidade - onde, acredito, deve ser o foco do ensino-aprendizagem: o desenvolvimento de humanidade. Sempre existe o meio termo, e de variadas formas.
Participante 34	Certamente. Eu diria que falta tempo para abordá-las satisfatoriamente. E muitas vezes é desgastante e dispendioso preparar uma aula com todos esses elementos bem amarrados. Acredito que breves inserções culturais são essenciais, pois os alunos precisam estar preparados para entender e se expressar com eficácia. Imagine um aluno quer contar uma piada sobre o 'pontinho na parede' e, ao tentar, falar, grosso modo, algo como " Do you know what's a red point on the wall.", quando deveria usar "dot". O professor deve, com sensatez, balancear essas duas facetas do processo.
Participante 35	Não sei se é possível fazer uma dosagem.
Participante 36	Deve-se ensinar o meio termo, até porque, não basta somente aprender os aspectos linguísticos para compreender uma língua estrangeira.
Participante 37	Talvez um meio termo.
Participante 39	Ao ensinar uma língua estamos ensinando uma nova cultura. Não vejo como separar. Nem acho que a cultura deva prevalecer.
Participante 40	Acho que eh um meio termo, vai depender muito da turma, se ha interesse no aspecto cultural e nos objetivos que se quer alcançar.
Participante 41	Sim. Deve ser meio a meio.
Participante 42	Acredito que inconscientemente ao ensinar a língua, a cultura está ali inseparável, caminhando junto.

Participante 43	Língua é cultura. A língua deve ser ensinada, se as pessoas entenderem assim, estará tudo resolvido.
-----------------	--

Participante	Questão 24: Se você pudesse modificar o conteúdo das aulas estabelecido pelo currículo ou material didático, de forma a tornar as aulas mais significativas para os alunos, o que você adicionaria/removeria? Há algo que falta na grade curricular do ensino de inglês?
Participante 2	Acho que não modificaria em nada, não que me venha a cabeça, eu acrescentaria apenas uma coisa que não temos, especialmente em escolas públicas, regulares em geral, que o speaking. Ninguém fala.
Participante 6	Sempre comparar com a realidade do aluno, valorizando o respeito pela cultura dos demais
Participante 7	A língua, devido sua natureza sócio-cultural, é bastante ampla e complexa, o que dificulta a elaboração da grade curricular dos cursos. Assim, acredito que sempre encontraremos lacunas, cabendo à nós professores tentar preenche-las na medida do possível.
Participante 8	Acredito que quando se ensina cultura integrada ao uso da target language o aprendizado se torna mais meaningful. Então o professor deve agregar essa prática em seu ensino.
Participante 9	Seria bastante interessante o acréscimo do ensino da literatura estrangeira. Tal ensino traria um grande enriquecimento ao estudo da língua.
Participante 11	O tempo limitado e o conteúdo (muitas vezes somente linguístico) a ser cumprido dificulta a abordagem dos aspectos culturais. Talvez a inserção dos aspectos culturais como parte obrigatória do currículo do ensino da língua inglesa.
Participante 13	Acho que falta uma interdisciplinaridade com as outras línguas.
Participante 17	Acredito que a 'espiralidade' do aprendizado não é muito levada em consideração, visto que os materiais geralmente seguem uma ordem de conteúdos muito sequencial pre definida bem similar. Se o ponto de partida do ensino fosse situações reais, mais naturais e menos fabricadas, o aluno poderia encontrar mais sentido nas tarefas e seria mais motivado para as aulas.
Participante 18	Em minha limitada experiência, entendo como o que falta muitas vezes na grade curricular talvez seja a importância de que se ensina língua para uma comunicação - que reflita práticas sociais. Pois questões de língua e cultura reverberam em vários contextos, sejam eles de cotidiano, artístico, acadêmico, etc.
Participante 19	Adicionaria aos materiais didáticos mais atividades que trabalhassem todas as classes e gêneros sociais de pessoas que moram em países de língua inglesa.
Participante 20	Essa é uma questão complicada, pois não tenho a experiência e o conhecimento necessário para essa avaliação. A 1 ano e meio ensino inglês em uma escola de idiomas, então posso falar a respeito desse universo que estou inserida. No caso, a escola conta com um conteúdo bem distribuído e com um bom balanço entre aspectos linguísticos e culturais. Nesse caso específico eu não mudaria nada.
Participante 21	Adicionaria os aspectos culturais. Falta o enfoque na cultura referente a língua estudada.
Participante 22	Talvez criar mais momentos de visualização de aspectos culturais (video, ao vivo)
Participante 24	Depende do material didático e da turma alvo.
Participante 25	Os alunos têm muita curiosidade em conhecer mais outros países e seus aspectos culturais. Apenas modificaria o conteúdo do material didático articulando de forma que os aspectos culturais fossem mais trabalhados e de forma homogênea.
Participante 27	Sinto falta de aspectos culturais sendo abordados nos livros utilizados pela rede pública. Como a preocupação do MEC é preparar os alunos para o ENEM e o ingresso nas universidades, o foco é sempre prática de leitura com foco em temas que façam parte do cotidiano do aluno brasileiro.

Participante 28	Apenas trataria de adaptar os materiais para a realidade do país em que o material está sendo usado. Muitas vezes os materiais didáticos nada tem haver com a realidade e nesse caso, o uso da língua perde o sentido.
Participante 29	Precisaria saber de que grade curricular estamos falando. se ensino básico, o que falta a meu ver é a língua presente na sala de aula. qdo ela estiver presente, a cultura tb estará.
Participante 30	Há muito a melhorar nos currículos. Basicamente, o problema é a gradação, os alunos não sabem o que aprendem e nem percebem avanço. Além disso, vejo a interatividade que a Internet e as redes sociais proporcionam como a 'bola da vez'. Sem ela, os alunos se distanciam dos conteúdos e 'log off' das aulas de inglês. Recursos como escrever blogs, por exemplo, ou dar opinião sobre determinados assuntos poderiam ser melhor explorados pelos professores e seus alunos..
Participante 31	Daria mais ênfase na aquisição da competência comunicativa ao invés da estrutura da língua e dividiria o conteúdo por temas e não por aspectos linguísticos.
Participante 32	Eu removeria o excesso de gramática / termos gramaticais desinteressantes para os alunos e o excesso de gramática descontextualizada que ainda existe nas escolas de ensino regular.
Participante 33	Removeria todo teor mecânico de sistema de produção e procuraria dar mais liberdade ao Homem e ser ele mesmo, considerando-o da maneira mais abrangente e profunda possível, sendo isso caracterizado pelas individualidades presentes e por suas peculiaridades como seres humanos.
Participante 34	Eu costumo substituir músicas- quando estas são enfadonhas- por algo mais contextualizado e atraente. O personalização através de exemplos mais próximos da realidade do aluno é de grande ajuda também. Embora o currículo tenha evoluído através do anos, seria com a inserção de mais atividades significativas com músicas, principalmente no tocante à educação pública. No mais, eu não saberia opinar com propriedade sobre o tema.
Participante 35	Acredito que os currículos são bastante amplos, possibilitando a abertura a várias questões, dependendo dos objetivos do grupo e do professor.
Participante 36	transformar o material didático mais lúdico, abordando a realidade do aluno, porque senão não tem sentido.
Participante 37	Mais projetos a partir da curiosidade dos alunos sobre um determinado tema.
Participante 39	Depende do material, mas por melhor que seja há sempre algo extra que podemos levar para enriquecer as aulas.
Participante 40	Isso eh algo complexo e precisa muita reflexao. Tem muito para mudar, a começar pela valorizacao do ensino de linguas ate a mudanca da mentalidade que so ensina o verbo TO BE.
Participante 42	Começaria organizando as cadeiras, deixando-as em semi-círculo para que ajude na interação, e tudo que fosse abordado na sala haveria um "momento de conversa" para literalmente colocar a teoria em prática.
Participante 43	Eu diminuiria bastante a quantidade de exercícios estruturais, emburrecedores ou que fazem os alunos se preocuparem demais em executar as regras e os colocaria para trocarem ideias em inglês e aprenderem sobre várias culturas e não só a inglesa. Eles precisam ser cidadãos do mundo.

Participante	Questão 25: Você acha que pode haver melhorias na abordagem cultural presente em materiais didáticos? O que você sugeriria?
Participante 2	Acho que os aspectos linguísticos deveriam ser mostrado como resultado de um processo cultural. Onde ambos estariam juntos.
Participante 6	Acredito que sim, a partir de mais pesquisas de aspectos culturais que interessem um maior extrato da população.
Participante 7	Sim. Sugiro que haja uma abordagem dos conteúdos linguísticos com o link no cultural e que isso seja colocado nos materiais de maneira mais explícita para o professor, mostrando sua relevância para o entendimento do linguístico, pois o professor, muitas vezes, tende a desconsiderar aquilo que não está tão explícito. Aponta aqui duas questões: primeiro - a formação inicial deixa a desejar no que diz respeito a formação do professor para trabalhar

	aspectos culturais e o professor, sem o conhecimento de tal abordagem no ensino da língua, corre o risco de não compreender sua importância, deixando de lado tal abordagem. Segundo - o compromisso do professor em trabalhar questões culturais, pois muitas ele/ela acaba criando uma zona de conforto na sua prática, em que abordar aspectos culturais seria algo à mais (mais trabalho para o professor), um trabalho que, também, lhe roubaria muito do pouco tempo que já tem para dar o conteúdo programado e prescrito pela instituição em que leciona.
Participante 8	Acredito que as editoras poderiam investir mais em seções relacionadas aos aspectos culturais
Participante 9	Talvez. Infelizmente não conheço uma variedade muito grande de materiais didáticos para poder comparar, mas é como foi dito, penso que é uma questão do foco e do que é necessário.
Participante 11	Por vezes, o professor não possui o suporte para saber como trabalhar a abordagem cultural em sala de aula. Acredito que oficinas e workshops que incentivem e deem dicas de como abordar a cultura na sala de aula podem ajudar e incentivar o professor.
Participante 13	Sim. Acho que incluir povos de outros países que falam e que não falam inglês, assim como pessoas deficientes, negras, mulheres, etc.
Participante 17	Eu sugeriria que mais e mais culturas de povos de língua inglesa fossem contemplada. É frustrante ver comparações eternas entre Estados Unidos e Inglaterra quando tantos outros países ricos de tanta cultura não tem vez nos materiais, bipolarizando a língua inglesa entre esses dois polos quando há ainda muito a se explorar.
Participante 18	Muitos livros que conheço se fecham em si, se há uma abordagem cultural acaba sendo um momento na aula bastante diferente do uso da língua. Uma sugestão talvez seja a adoção de materiais complementares que suavize essa separação. E que também consiga ser mais plural - mesmo que não venha abordar todas diversidades culturais apontar para diferentes tendência em uma cultura tida muitas vezes como geral ou única. exigem outro foco no ensino.
Participante 19	A meu ver, há uma carência de abordagens etnicamente diversificadas nos materiais didáticos. Por exemplo, em todos esses anos, apenas uma vez me deparei com uma unidade de um livro que apresentava aos alunos o cotidiano de uma família de Bangladesh que morava em East London. É válido que os alunos desconstruam essa noção utópica de que todo mundo que mora em países de língua inglesa são nativos "gringos" que falam inglês perfeitamente. Até porque são situações que eles mesmos podem se encontrar no futuro.
Participante 20	Sim, eu sugeriria a introdução de aspectos culturais mais palpáveis para os alunos. A história é muito importante, mas o interesse por atualidades aproximaria o aluno da língua. O problema nesse caso é que o que é novo hoje, amanhã já pode não ser, e para materiais impressos isso é um grande problema. Uma solução seria a utilização de aplicativos ou programas online.
Participante 21	Sim. Uma abordagem mais significativa no que se refere a cultura.
Participante 22	Sim. Abordando cultura como função social.
Participante 23	Há pouco material autêntico e poucas expressões atualizadas.
Participante 24	Sim. Os livros podem trazer aspectos culturais do país dos alunos, Brasil, e de países de língua inglesa para que o aluno possa conhecer, comparar, ver, entender e respeitar diferenças.
Participante 25	Esta questão é bastante ampla. Minha realidade difere da realidade do ensino de inglês em escolas públicas ou privadas, por exemplo. Logo, no material que eu costumo usar, não mudaria o enfoque na abordagem cultural, não.
Participante 26	Acho que eu aumentaria a frequência com que a abordagem cultural aparece nos materiais didáticos.
Participante 27	As abordagens culturais encontradas nos livros com relação aos aspectos culturais são muito superficiais. Os professores, na maioria das vezes, precisam adaptar o material utilizado, melhorando o conteúdo e utilizando recursos extras na tentativa de dar um pouco mais de sentido ao tema cultural abordado no livro, já que, como disse anteriormente, é muito artificial e por isso, desperta pouco interesse nos alunos.
Participante 28	Que os autores dos LDs não separasse língua e cultura.
Participante 29	Descobrir o que interessa ao aluno, buscar despertar no aluno o interesse em aspectos culturais e incluir diversos aspectos culturais de forma a tender expectativas variadas dos alunos

Participante 30	Um update geral. Inserção de culturas periféricas e manifestações de países não-hegemônicos. Tudo é muito centrado na cultura norte-americana e inglesa. Há pouco espaço para o que não é normativo. Precisa haver uma atualização nos personagens de livros, nas músicas, nas biografias, nos aspectos histórico-geográficos presentes nos livros, para incluir as manifestações culturais de países colonizados onde também se fala o idioma inglês, por exemplo, como a Austrália, Nigéria, Nova Zelândia, etc.
Participante 31	Sim. Acredito que os materiais poderiam trazer mais aspectos visuais e de áudio para cada unidade em que a cultura fosse apresentada relacionada ao conteúdo que está sendo apresentado, ou até mesmo uma plataforma virtual onde os alunos tivessem acesso a vídeos e exercícios a esse respeito.
Participante 32	Sempre se pode melhorar. Cultura é algo mutante, já que as pessoas mudam com o tempo e novos hábitos surgem. Então, para um material didático permanecer atualizado culturalmente ele tem que ser revisto e repaginado a cada, por exemplo, 2 ou 3 anos para que esteja sempre coerente com a época na qual se está vivendo e não se torne ultrapassado, e assim, desestimulante para os alunos e professores.
Participante 33	Sugiro menos mecanicidade; o homem tem sido considerado produto, e isso tem robotizado tanto ensino e como o conteúdo.
Participante 34	Como citei, o bom senso do professor no fazer pedagógico é a força motriz de grande parte do sucesso-ou fracasso- na educação. Um professor curioso sempre procura trazer coisas novas- embora seja desgastante, mas necessário- para a sala de aula. Como gosto desse aspecto do ensino de língua, haja vista as peculiares interessantíssimas descobertas, acredito que o professor deva ser o primeiro a conhecer o assunto, interessando-se genuinamente. Não é a questão de preparar aula com tais elementos, mas trazê-los naturalmente durante as aulas, pois, como é sabido, é do real interesse pelo assunto que se aguça a memória e o comprometimento.
Participante 35	Não tenho trabalhado com MD há algum tempo, então não tenho contato suficiente para avaliar essa questão.
Participante 37	Com certeza.
Participante 39	Abordagens culturais de países além dos EUA e Inglaterra. E fugir dos estereótipos.
Participante 40	Poderia adicionar propositadamente coisas do tipo a origem de tal palavra, porque se usa tal palavra neste país e não naquele, como é pronunciada tal palavra em diferentes sotaques e porque, existiu um fato histórico que gerou a expressão A ou B, tudo com algum texto ou sugestão de filme enriquece muito.
Participante 42	Não exatamente, penso que a melhoria está nas mãos do professor, em fazer de um simples material, de uma simples abordagem cultural uma incrível e empolgante viagem de conhecimento
Participante 43	Sim. Mais interesse em discutir questões mundiais, fazê-los pensarem sobre os problemas do mundo, serem mais críticos, conhecerem as lindas diferenças entre os povos, em vez de ficarem se emburrecendo com regras. Devemos ensinar a parte estrutural, sim, mas tem sido uma obsessão, as pessoas precisam respeitar o diferente, precisamos ensinar isso, que o mundo é colorido diferente, o belo estar em fazer toda essa descoberta e ver quanto o mundo é rico, quanto os povos são interessantes em seus aspectos culturais, a forma como vivem e pensam a vida, a existência. A língua inglesa é um meio para abrir os olhos das pessoas.

APÊNDICE D

Reflexões Guiadas da Professora R

Questão 1: Como você avaliaria a aula de hoje?	
Reflexão 1 15/03/2014	Acredito que aula foi bastante proveitosa, os alunos se envolveram na temática acerca do dinheiro, refletindo sobre sua influência na vida das pessoas, no mundo. Refletindo sobre a atitude deles mesmos, caso ganhassem na loteria e ficassem ricos e o fato de ajudarem pessoas carentes.
Reflexão 2 22/03/2014	Acho que poderia ter sido melhor, mas os alunos se envolveram. Fizemos um quiz com palavras relacionadas ao vocabulário de meios de transporte e eles se esforçaram bastante.
Reflexão 3 29/03/2014	A aula foi um pouco cansativa, pois tinha muita atividade de <i>listening</i> . Acho que isso cansou um pouco os alunos. Mas foi produtiva, na medida em que eles (com exceção de um aluno) se envolveram bastante nas atividades e discussões.
Reflexão 4 12/04/2014	Hoje foi muito legal. Nos divertimos bastante.
Reflexão 5 26/04/2014	A aula de hoje foi um filme > Fracture < em português > Um crime de mestre <. A aula foi produtiva, os alunos assistiram ao filme e discutimos o tema proposto: crime.
Reflexão 6 10/05/2014	Foi um pouco chato no início porque a gente teve que mudar de sala e na sala que ficamos não tinha data show. Assim, tive que colocar o plano b em ação, porque meus slides estavam descartados. Mas conseguimos andar com o conteúdo e com a discussão, então acho que produtiva.
Reflexão 7 17/05/2014	Foi bastante produtiva. Os alunos se envolveram muito na discussão, nós não conseguimos terminar a unidade porque eles ficaram muito empolgados na discussão e aí achei a discussão mais produtiva. Na próxima aula terminamos a unidade. E foi divertida também, porque eles trouxeram suas experiências da escola, as estratégias de fila que eles utilizam.

Questão 2: Acha que a aula ocorreu conforme o planejado? Se não, o que gostaria de ter feito de modo diferente?	
Reflexão 1	A aula nunca ocorre tal como prescrevemos. Sempre mudamos algo daquilo que planejamos, nessa aula o fato de alguns alunos terem chegado atrasados fez com que eu retomasse alguns pontos da explicação do vocabulário, mas foi interessante porque os demais alunos puderam explicar e, assim, praticar o que tinham apreendido. Outro ponto foi o fato de uma aluna perguntar acerca das moedas no Canadá. Eu levei para aula imagens das moedas da Inglaterra e dos Estados Unidos, mostrando como que elas recebem nomes específicos como (penny, nickel, dime), mas acabei não pensando nos

	demais países que falam a língua inglesa. Assim, acho que se pudesse fazer algo diferente eu teria pesquisado sobre as modas de outros países de língua inglesa, para mostrar na aula.
Reflexão 2	A aula não ocorreu como o planejado, os alunos se envolveram bastante na parte do vocabulário, com quiz e depois com as atividades, mas eles não se envolveram na leitura, o texto parece não ter sido interessante para eles, ou talvez tenha sido o tempo da aula. Eu deveria ter feito uma preparação maior para a leitura deles, um pre reading, isso teria ajudado no envolvimento no texto e na compreensão do mesmo. Eu deveria ter trazido algumas collocations com meios de transporte, mas como não terminamos essa unidade, próximo sábado eu trago.
Reflexão 3	Não ocorreu, tivemos que ficar muito tempo nas atividades de listening o que acabou atrasando as demais atividades. As atividades de listening eram bem complexas fazendo com os alunos sentissem dificuldades e tivéssemos que repetir mais vezes do que o habitual. Eu deveria ter tirado alguns dessas atividades, ter substituído por outras.
Reflexão 4	Acho que foi melhor do que o planejado.
Reflexão 5	O planejado nunca acontece tal qual planejamos, mas as coisas diferentes que aconteceram só vieram contribuir para a aula. Tive uma dificuldade com uma aluna novata porque ela não está acompanhando no mesmo ritmo que a turma, ela veio transferida da turma da sexta para a turma do sábado e havia perdido muitas das aulas da sexta em decorrência de problemas pessoais. Mas, vou ver como faço de hoje em diante para que ela se desenvolva nas aulas.
Reflexão 6	Não, tivemos contratemplos em decorrência da mudança de sala. Mas, apesar de não sair como planejado, conseguimos trabalhar o que estava sendo proposto.
Reflexão 7	Não, porque não conseguimos ter a unidade proposta. Os alunos alcançaram os objetivos do conteúdo, mas faltaram algumas atividades de <i>listening</i> e compreensão textual. Mas isso é natural porque quando o tema envolve muito eles, eles querem falar, querem participar e eu deixo. Então, acho que não faria nada diferente.

Questão 3: Acredita que aspectos culturais foram abordados em sala de aula? Se sim, de que forma?	
Reflexão 1	Sim, acho que o mais visível foi justamente no que concerne aos nomes das moedas. No Brasil as moedas não recebem nomes específicos como, por exemplo, nos Estados Unidos e trabalhamos isso. Levei para a aula, em slides, imagens das moedas usadas nos Estados Unidos e na Inglaterra, bem como expressões que utilizam os nomes das moedas e alguns exemplos de situações de troca de dinheiro, para que os pudessem ir construindo esse conhecimento acerca dos nomes das moedas.

Reflexão 2	Acho que sim. Se entendermos que a língua é, em si mesma, um aspecto cultural, sim. No que concerne ao vocabulário, entender que utilizamos duas palavras diferentes para nos referir ao mesmo objeto, como no caso de bus/coach, truck/lorry e subway/underground, sendo uma diferença proveniente da variação linguística entre inglês americano e britânico. Acredito que tocamos em aspectos culturais, outrossim, quando discutimos o lado da direção nos carros britânicos e também com relação ao trem bala que não temos aqui no Brasil.
Reflexão 3	Acho que sim, alguns aspectos vieram à tona, tais como a idade mínima para se começar a dirigir na Inglaterra e nos Estados Unidos, o limite de velocidade nas rodovias, o fato de na França ter que pagar para andar nas rodovias e em que lado da estrada se dirige.
Reflexão 4	Sim. A aula foi sobre choque cultural, ou seja, girou em torno de peculiaridades culturais (no caso acerca da Inglaterra). Trabalhamos um artigo e uma charge envolvendo essas questões e escutamos entrevistas de pessoas falando sobre aspectos culturais dos ingleses.
Reflexão 5	Sim, as questões de diferença na justiça brasileira e na americana. Questões sobre pena de morte, prisão perpétua, maior idade penal, o tratamento que os presos recebem, características da polícia americana, essas coisas relacionadas a crimes e condenações, que eu já havia colocado no planejamento. Também tivemos outro momento da aula em que o aspecto cultural se fez bastante presente: uma aluna havia viajado para o Canadá e essa era primeira aula dela depois da chegada, daí aproveitei e abri um espaço na aula para que ela falasse sobre a viagem e para que os alunos fizessem perguntas e daí começamos a fazer perguntas sobre aspectos da língua e falou, dentre outras coisas das variações de pronúncia, de expressões. Esse foi um momento riquíssimo da aula e o aspecto cultural se fez, naturalmente, presente.
Reflexão 6	Sim. A aula foi sobre coisas que podemos e que não podemos fazer. Foi interessante que quando estava planejando a aula eu não pensei em aspectos culturais específicos, mas na hora da aula, isso veio à tona, mostrando como a língua e a cultura estão interligadas.
Reflexão 7	Sim. O tema e educação e um texto que tinha na unidade com a rotina dos alunos em uma escola da Inglaterra, nos conduziu a aspectos culturais relacionados a essa temática. Discutimos as diferenças e semelhanças entre o que acontece nas escolas em que eles estudam/estudaram e nas escolas na Inglaterra. Discutimos, também, como funciona o acesso à universidade lá. Como funciona em termos de aulas, de bibliotecas e nesse momento os relatos de amigas que já estudaram lá foram bastante valiosos para que eu pudesse esclarecer as curiosidades deles. E também tem uma aluna que tem um irmão estudando nos Estados Unidos e ela relatou um pouco da experiência dele.

Questão 4: Acredita que o conteúdo linguístico da aula pode ser conetado à cultura de países que falam a língua inglesa? Se sim, de que forma? Se não, por quais motivos?

Reflexão 1	Sim, especialmente o aspecto do vocabulário. O vocabulário estava intimamente ligado aos países da língua alvo, como a moeda americana e a moeda britânica, seus nomes, valores e expressões, como no caso da frase: <i>I can't go out tonight. I don't have two pennies to rub together.</i> Os alunos só conseguiram compreender a frase depois que conheceram que um centavo é um penny .
Reflexão 2	Sim, os meios de transporte com seus nomes específicos em diferentes países que falaram a língua inglesa, como no caso dos Estados Unidos e Inglaterra. E as especificidades relacionadas aos meios de transportes.
Reflexão 3	Acredito que o conteúdo linguístico-discursivo estava atrelado a cultura, pois as reflexões/discussões dos alunos sobre os pontos propostos no livro envolveram questões culturais, como as mencionadas na pergunta anterior.
Reflexão 4	O conteúdo linguístico-discursivo estava atrelado ao cultural, o vocabulário, as estruturas gramaticais, as expressões e sentenças como: <i>I wonder if it is possible for you to help me</i> , necessitavam de um entendimento acerca do funcionamento cultural, para que fizessem sentido para os alunos.
Reflexão 5	Acredito que o conteúdo linguístico-discursivo estava relacionado à cultura sim, pois as reflexões sobre as diferenças no que concerne ao tratamento de crimes no Brasil e nos EUA, envolvia diretamente um conhecimento cultural. E o momento em conversamos sobre o Canadá, já tinha, por si só uma base fundamentalmente cultural, discutimos cultura x língua no Canadá e até comparamos com os áudios dos cds que utilizamos na sala que no inglês britânico.
Reflexão 6	Sim. O conteúdo linguístico-discursivo estava atrelado ao cultural. Quando começamos a discutir a questão do <i>I can do it, I'm able to do it</i> , vieram os links com a cultura, começamos a refletir sobre o fato de que os americanos são mais confiantes, retomamos alguns exemplos de atletas e lembramos, também, o slogan da campanha de Barack Obama > Yes, we can! <.
Reflexão 7	Sim. Na compreensão de certos conceitos como “gap year”. O gap year não é algo da nossa cultura e os alunos precisaram desse mergulho na cultura do outro para que pudessem entender o que significava e como funcionava. Eles ficaram querendo um ter um gap year em suas vidas.

Questão 5: No material didático há referência a conteúdos de caráter cultural (na unidade que foi lecionada hoje)? Como você avaliaria a abordagem do material didático?

Reflexão 1	Sim, com relação às moedas dólar, libras e euro. Acredito que a abordagem foi pertinente ao tema em questão – dinheiro – pois os alunos necessitavam desse conhecimento para a compreensão do vocabulário.
Reflexão 2	Não explicitamente. Cabe ao professor atentar para tal aspecto e elucidar isso para os alunos, pois os livros não conseguem dar conta de todos os aspectos linguístico-discursivos envolvidos em cada unidade.

Reflexão 3	Não explicitamente, mas de maneira indireta temos que recorrer aos aspectos culturais.
Reflexão 4	Sim, a unidade traz especificamente a discussão sobre o choque cultural. Acredito que foi bastante feliz a maneira como foi abordado no livro, tivemos gêneros orais (entrevistas) e escritos (charge, artigo).
Reflexão 5	Não trabalhei o livro hoje.
Reflexão 6	Acho que não é algo explícito na unidade e, por isso, acho que na hora do planejamento não consegui enxergar. Acredito que poderia ser mais explícito.
Reflexão 7	Sim, o fato de termos um artigo com uma rotina de um dia da aula em uma escola da Inglaterra, conduziu os alunos para a cultura da língua alvo o que foi bastante enriquecedor para eles.

Questão 6: Em sua opinião, você acrescentaria ou removeria algum conteúdo da unidade que envolva aspectos culturais?	
Reflexão 1	Eu acrescentei, trouxe slides com as imagens das moedas e algumas expressões, para que ficasse algo mais concreto para os alunos.
Reflexão 2	Eu acrescentaria (acrescentei), como no caso das diferenças de vocabulário de acordo com os países.
Reflexão 3	Acrescentaria especificidades dos países que falam a língua alvo, no que concerne à temática: trânsito.
Reflexão 4	Acrescentei um aspecto que foi a questão da pontualidade para os britânicos.
Reflexão 5	Não trabalhei o livro hoje.
Reflexão 6	Acredito que acrescentamos na hora da discussão. Então, sim, acrescentaria.

Reflexão 7	Essa é uma unidade que gosto bastante. Claro que sempre acrescentamos mais coisas, vem as curiosidades dos alunos. Mas, também não tem como ter tudo ali no livro. Então, considero como papel do professor trazer outras coisas, que ele considera relevante para a turma e para a discussão do conteúdo linguístico-discursivo.
-------------------	---

Questão 7: Você acha que o conteúdo cultural das aulas poderia ter sido planejado previamente à aula? Se sim, de que forma? Se não, por qual motivo?

Reflexão 1	Foi planejado previamente, pois o conteúdo linguístico já apontava para o aspecto cultural, isto é, era algo explícito. Assim, ao planejarmos a aula, tínhamos que levar em conta as especificidades do dinheiro nos países da língua alvo.
Reflexão 2	A questão da variação do inglês britânico e americano foi algo planejado previamente. Mas, aspectos da direção dos carros ser do lado contrário, aspectos relacionados ao trem bala, não estava no meu planejamento, os alunos trouxeram à tona no decorrer das discussões.
Reflexão 3	Na preparação da aula percebi que algumas questões - relacionadas ao trânsito nos países da língua alvo - seriam levantadas. Mas não coloquei isso para os alunos, eles mesmos trouxeram à tona a partir das atividades de listening. Acho que deixar que eles percebessem, ao invés de já chegar apontando, foi mais produtivo.
Reflexão 4	Teve que ser planejado previamente uma vez que era tema da unidade. Planejei em levar os alunos a refletirem como seria para eles, enquanto brasileiros, visitar a Inglaterra e se deparar com aquelas peculiaridades culturais e eles acabaram fazendo essa atividade e foi bem legal, eles se divertiram imaginando como passariam por situações constrangedoras.
Reflexão 5	Na preparação da aula eu havia pensado nas peculiaridades existentes no sistema prisional dos EUA, daí eu dei uma pesquisada para entender melhor como funcionava, quais eram as punições, como funcionava um pouco a questão da polícia, da maior idade penal, dos crimes sobre excesso de velocidade, sobre dirigir beber bêbado, entre outros. E no caso de Gabi, minha aluna que estaria voltando do Canadá, eu havia planejado esse espaço para ela falar da viagem, mas não havia imaginado que seria algo tão rico.
Reflexão 6	Eu não consegui perceber a abordagem de aspectos culturais específicos na hora do planejamento – eles vieram na hora da aula – mas acredito que poderia ter sido pensado antes, talvez se eu tivesse prestado mais atenção. E aqui eu chamo a atenção para o fato da preparação da aula. Eu preparei a aula em muito pouco tempo e com um cansaço enorme, pois tinha acabado de chegar de viagem. Assim, acho que se fosse algo explícito no livro eu teria prestado mais atenção e aula poderia ser ainda mais rica.
Reflexão 7	Sim, planejei previamente, fiz até uma pesquisa de certas curiosidades que tive enquanto aluna e que provavelmente meus alunos poderiam ter também. As coisas que minhas amigas que estudaram em universidades lá me contaram. Fiz uma retomada dessas coisas e sistematizei para que na discussão elas estivessem presentes.

Questão 8: Por fim, você acha que abordar aspectos culturais em sala de aula contribuiria para o desenvolvimento linguístico dos alunos na aula de hoje? Se sim, de que forma? Se não, por qual motivo?

Reflexão 1	Na aula de hoje o aspecto cultural foi FUNDAMENTAL para que alunos apreendessem o vocabulário. Não tínhamos como dissociar o linguístico do cultural. Eles precisavam entender como funcionava <i>American and British Currency</i> para compreender o vocabulário trabalhado.
Reflexão 2	Sim, pois a ampliação do vocabulário dos alunos era baseada, também, na variação linguística entre o inglês britânico e americano.
Reflexão 3	Sim, pois à medida que refletiam acerca de aspectos culturais eles construíam novas estruturas linguísticas, novas maneiras de dizer e de pensar na língua inglesa.
Reflexão 4	Com certeza, como era o tema da unidade, o vocabulário, a gramática, o <i>listening</i> , tudo estava atrelado ao aspecto cultural. A aula não existiria sem ele.
Reflexão 5	Sim, pois a discussão e o vocabulário em questão necessitavam de conhecimentos de base cultural, que, aliás, tive que pesquisar, porque era algo sobre o qual eu tinha pouco conhecimento. Nessa aula aprendi muito, tanto no planejamento, como na aula em si.
Reflexão 6	Sim, porque na construção dos sentidos atribuídos ao uso das expressões utilizadas na unidade, ocorreu com base em questões culturais.
Reflexão 7	Sim, porque nossa discussão girou em torno dos aspectos culturais relacionados à educação, principalmente, na Inglaterra. As reflexões dos alunos e uso da língua alvo tinham como base a cultura do outro e, em muitos momentos, em comparação com a nossa cultura.

APÊNDICE E

Reflexões Guiadas da Professora K

Questão 1: Como você avaliaria a aula de hoje?	
Reflexão 1 21/03/2014	Regular. Professores faltaram e tive que ensinar em duas turmas ao mesmo tempo, o que é bastante difícil. Poderia ter sido melhor.
Reflexão 2 28/03/2014	Regular.
Reflexão 3 18/04/2014	Regular.
Reflexão 4 09/05/2014	Interessante.

Questão 2: Acha que a aula ocorreu conforme o planejado? Se não, o que gostaria de ter feito de modo diferente?	
Reflexão 1	Não. Gostaria de ter ficado mais tempo com os alunos e levantado mais questões, dinamizado mais a aula.
Reflexão 2	Não. Gostaria de ter trabalhado, explicado melhor os tópicos, mas o tempo foi curto. Poderia ter dinamizado mais a aula para que fluísse de forma mais rápida.
Reflexão 3	Não. O tempo foi curto demais e os alunos tinham muita dificuldade, tanto com os exercícios propostos pelo livro sobre os números, quanto com Possessive adjectives.
Reflexão 4	Não ocorreu como o planejado, pois o tempo é sempre muito curto, mas foi interessante no sentido de ter aparecido pontos sobre cultura.

Questão 3: Acredita que aspectos culturais foram abordados em sala de aula? Se sim, de que forma?

Reflexão 1	Para trabalhar “countries, nationalities and languages” utilizei figuras de pessoas com trajes típicos, bandeiras, comidas etc e foi discutido um pouco sobre o tema.
Reflexão 2	Não.
Reflexão 3	Não.
Reflexão 4	Sim. Analisamos textos, os quais foram sobre o folclore brasileiro, o dia de finados no México e o “prom night” americano.

Questão 4: Acredita que o conteúdo linguístico da aula pode ser conectado à cultura de países que falam a língua inglesa? Se sim, de que forma? Se não, por quais motivos?

Reflexão 1	Com certeza! Os textos, os exemplos citados para o ensino do conteúdo linguístico em si levantam questões culturais que podem ser evidenciadas e discutidas.
Reflexão 2	Com certeza! Os textos, os exemplos citados para o ensino do conteúdo linguístico em si levantam questões culturais que podem ser evidenciadas e discutidas.
Reflexão 3	Sim, como o livro trabalhou países e nacionalidades, as atividades trazem os nomes dos países e eu tentei puxar algo (muito pouco) sobre a cultura de alguns, mas o tempo é curto demais para ir mais a fundo.
Reflexão 4	O conteúdo linguístico estava nos artigos.

Questão 5: No material didático há referência a conteúdos de caráter cultural (na unidade que foi lecionada hoje)? Como você avaliaria a abordagem do material didático?

Reflexão 1	Especificamente na aula de hoje houve referências a diferentes culturas. O material didático trás poucas unidades isoladas que trabalham pontos sobre cultura, no entanto não trabalha de forma mais enfática, em minha opinião. Tem textos que não exploram muito questões culturais, que poderiam ser aproveitadas pelo professor e utilizadas no conteúdo linguístico.
Reflexão 2	O material não trouxe hoje referência a conteúdos de caráter cultural.

Reflexão 3	O material não trouxe referência a conteúdos de caráter cultural hoje.
Reflexão 4	Hoje o material trouxe a análise e discussão sobre os textos, porém, poderiam ser todos de países da língua inglesa.

Questão 6: Em sua opinião, você acrescentaria ou removeria algum conteúdo da unidade que envolva aspectos culturais?	
Reflexão 1	Como tem poucos conteúdos eu acrescentaria.
Reflexão 2	Como tem poucos conteúdos eu acrescentaria.
Reflexão 3	Como tem poucos conteúdos eu acrescentaria.
Reflexão 4	Como tem poucos conteúdos que abordam aspectos culturais eu acrescentaria.

Questão 7: Você acha que o conteúdo cultural das aulas poderia ter sido planejado previamente à aula? Se sim, de que forma? Se não, por qual motivo?	
Reflexão 1	Bem, creio que o professor possa adicionar/adaptar e trabalhar conteúdos culturais sim. No entanto, como o tempo é muito curto para a aula e o professor de língua tem poucas aulas por semana tendo cumprir com o plano de ensino proposto pelo livro didático facilitaria se o material didático apresentasse conteúdo cultural referente ao diferentes temas das unidades.
Reflexão 2	Bem, creio que o professor possa adicionar/adaptar e trabalhar conteúdos culturais sim. No entanto, como o tempo é muito curto para a aula e o professor de língua tem poucas aulas por semana tendo cumprir com o plano de ensino proposto pelo livro didático, facilitaria se o material didático apresentasse conteúdo cultural referente aos diferentes temas das unidades.
Reflexão 3	Bem, creio que o professor possa adicionar/adaptar e trabalhar conteúdos culturais sim. No entanto, como o tempo é muito curto para a aula e o professor de língua tem poucas aulas por semana tendo cumprir com o plano de ensino proposto pelo livro didático, facilitaria se o material didático apresentasse conteúdo cultural referente aos diferentes temas das unidades.

Reflexão 4	Bem, creio que o professor possa adicionar/adaptar e trabalhar conteúdos culturais sim. No entanto, como o tempo é muito curto para a aula e o professor de língua tem poucas aulas por semana tendo cumprir com o plano de ensino proposto pelo livro didático, facilitaria se o material didático apresentasse conteúdo cultural referente aos diferentes temas das unidades.

Questão 8: Por fim, você acha que abordar aspectos culturais em sala de aula contribuiria para o desenvolvimento linguístico dos alunos na aula de hoje? Se sim, de que forma? Se não, por qual motivo?

Reflexão 1	A apresentação de conteúdo cultural facilita, em minha opinião. Um exemplo muito simples seria, como foi o caso de hoje, ao ensinar o verb to be e as formas chamadas curtas, ou contractions, apresentar que a contraction é mais utilizada pelos nativos da língua.
Reflexão 2	Bem, os aspectos culturais sempre irão contribuir, pois a língua e a cultura não podem ser dissociadas, então, na aula de hoje também não seria diferente.
Reflexão 3	Bem, os aspectos culturais sempre irão contribuir, pois a língua e a cultura não podem ser dissociadas, então, na aula de hoje também não seria diferente.
Reflexão 4	Os aspectos culturais sempre irão contribuir, pois a língua e a cultura não podem ser dissociadas, então, na aula de hoje também não seria diferente.

APÊNDICE F

Reflexões Guiadas da Professora L

Questão 1: Como você avaliaria a aula de hoje?	
Reflexão 1 16/04/2015	Acredito que tenha conseguido atingir os objetivos da aula. Os alunos conseguiram compreender as estruturas e o vocabulário apresentados.
Reflexão 2 05/05/2015	Acredito que tenha conseguido atingir os objetivos da aula. Os alunos conseguiram compreender as estruturas e o vocabulário apresentados. Os dois vídeos contribuíram para essa compreensão.
Reflexão 3 26/05/2015	Acredito que a aula tenha sido produtiva. Foi possível revisar todo o vocabulário e estruturas como: What are you/they wearing? I'm wearing... We're wearing... They're wearing...
Reflexão 4 28/05/2015	Acredito que a aula tenha sido produtiva. Nesta aula concentramos no vocabulário.

Questão 2: Acha que a aula ocorreu conforme o planejado? Se não, o que gostaria de ter feito de modo diferente?	
Reflexão 1	Acredito que a aula tenha acontecido como planejado, os alunos compreenderam o vocabulário e as estruturas apresentadas.
Reflexão 2	Acredito que a aula tenha acontecido como planejado, os alunos compreenderam o vocabulário e as estruturas apresentadas. Exibi os trechos dos vídeos no início da aula, talvez devesse ter exibido um ao início e o outro ao fim da aula.
Reflexão 3	Apesar de alguns problemas de comportamento de um dos alunos, acho que a aula ocorreu como esperava.
Reflexão 4	Apesar de alguns problemas de comportamento de um dos alunos, acho que a aula ocorreu como esperava.

Questão 3: Acredita que aspectos culturais foram abordados em sala de aula? Se sim, de que forma?	
Reflexão 1	Acredito que sim. Iniciei a aula com um vídeo de crianças dos Estados Unidos provando pela primeira vez cafés da manhã de diferentes lugares do mundo. Apesar de não conhecerem todo o vocabulário do vídeo as crianças compreenderam o vídeo e se motivaram para aula.
Reflexão 2	Parcialmente. Iniciei a aula com um vídeo de crianças em suas escolas, logo após exibi parte de um vídeo de crianças vestindo roupas de diferentes nações em uma apresentação escolar. Acredito que devesse ter apresentado apenas o primeiro vídeo. No entanto, apesar de não conhecerem todo o vocabulário dos vídeos as crianças os compreenderam e puderam identificar diferenças com a realidade escolar deles.
Reflexão 3	Sim. Na aula de hoje levei fotos de crianças de origens diferentes. Os alunos descreviam como estas crianças estavam vestidas, por fim tentavam dizer o que a forma de como eles (alunos) se vestiam os depreciavam de cada uma das fotos apresentadas.
Reflexão 4	Sim. Na aula de hoje levei fotos de crianças de diferentes origens tomando café da manhã. Os alunos puderam comparar a realidades deles com a realidade das fotos.

Questão 4: Acredita que o conteúdo linguístico da aula pode ser conetado à cultura de países que falam a língua inglesa? Se sim, de que forma? Se não, por quais motivos?	
Reflexão 1	A língua pode ser conectada à cultura todo o tempo, essa conexão não deve, necessariamente, ser feita com países que falam língua inglesa. Além dos países que utilizam o inglês como língua materna, existem inúmeras nações que necessitam e utilizam o inglês como forma de comunicação. Acredito que língua e cultura não se separam.
Reflexão 2	A língua pode ser conectada à cultura todo o tempo, essa conexão não deve, necessariamente, ser feita com países que falam língua inglesa. Além dos países que utilizam o inglês como língua materna, existem inúmeras nações que necessitam e utilizam o inglês como forma de comunicação. Acredito que língua e cultura não se separam.
Reflexão 3	Sim. Nesta aula, a língua pôde ser conectada à cultura todo o tempo, essa conexão não foi feita só com países que falam língua inglesa. Acredito que mesmo países e culturas que não possuem o inglês como língua materna podem contribuir para o aprendizado de um idioma estrangeiro. Acredito também que cultura e língua estão conectadas.
Reflexão 4	Sim. Apesar de, nesta aula, essa conexão não foi feita só com países que falam língua inglesa, a língua pôde ser conectada à cultura todo o tempo. Acredito que mesmo países e culturas que não possuem o inglês como língua materna podem contribuir para o aprendizado de um idioma estrangeiro. Acredito também que cultura e língua estão conectadas.

Questão 5: No material didático há referência a conteúdos de caráter cultural (na unidade que foi lecionada hoje)? Como você avaliaria a abordagem do material didático?	
Reflexão 1	Acredito que o material peca no requisito da abordagem cultural.
Reflexão 2	Acredito que o material peca neste quesito, o livro apresenta o vocabulário e as estruturas separados de qualquer contexto cultural.
Reflexão 3	Acredito que o material peca neste quesito, o livro apresenta o vocabulário e as estruturas separados de qualquer contexto cultural.
Reflexão 4	Acredito que o material peca neste quesito, o livro apresenta o vocabulário e as estruturas separados de qualquer contexto cultural.

Questão 6: Em sua opinião, você acrescentaria ou removeria algum conteúdo da unidade que envolva aspectos culturais?	
Reflexão 1	Acrescentaria. Acredito que seria enriquecedor para o material uma abordagem mais aprofundada dos aspectos culturais.
Reflexão 2	Acrescentaria. Acredito que seria enriquecedor para o material uma abordagem mais aprofundada dos aspectos culturais, como por exemplo, o que as crianças usam para ir às escolas ao redor do mundo.
Reflexão 3	Acrescentaria. Acredito que seria enriquecedor para o material uma abordagem mais aprofundada dos aspectos culturais, como por exemplo, o que as crianças usam para ir às escolas ao redor do mundo.
Reflexão 4	Acrescentaria. Acredito que seria enriquecedor para o material uma abordagem mais aprofundada dos aspectos culturais. a língua pôde ser conectada à cultura todo o tempo.

Questão 7: Você acha que o conteúdo cultural das aulas poderia ter sido planejado previamente à aula? Se sim, de que forma? Se não, por qual motivo?	
Reflexão 1	Sim, antes da aula o professor tem a oportunidade de buscar informações para complementar o conteúdo a ser apresentado em sala.

Reflexão 2	Sim, antes da aula o professor tem a oportunidade de buscar informações para complementar o conteúdo a ser apresentado em sala.
Reflexão 3	Sim, antes da aula o professor tem a oportunidade de buscar informações para complementar o conteúdo a ser apresentado em sala.
Reflexão 4	Sim, antes da aula o professor tem a oportunidade de buscar informações para complementar o conteúdo a ser apresentado em sala.

Questão 8: Por fim, você acha que abordar aspectos culturais em sala de aula contribuiria para o desenvolvimento linguístico dos alunos na aula de hoje? Se sim, de que forma? Se não, por qual motivo?

Reflexão 1	Acredito que a abordagem cultural exerce uma influencia, essencialmente, na motivação do aluno, um aluno motivado é capaz de compreender e produzir mais.
Reflexão 2	Acredito que a abordagem cultural exerce uma influencia, essencialmente, na motivação do aluno, um aluno motivado é capaz de compreender e, especialmente, querer produzir mais.
Reflexão 3	Acredito que a abordagem cultural exerce uma influencia, essencialmente, na motivação do aluno, um aluno motivado é capaz de compreender e, especialmente, querer produzir mais.
Reflexão 4	Acredito que a abordagem cultural exerce uma influencia, essencialmente, na motivação do aluno, um aluno motivado é capaz de compreender e, especialmente, querer produzir mais.

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: “Como se ensinar Cultura: A abordagem de aspectos culturais no ensino de língua inglesa sob a ótica do professor brasileiro”, que tem como pesquisador responsável ANA CAROLINA TAVARES MEIRA LIMA.

Esta pesquisa pretende investigar as crenças de professores brasileiros de língua inglesa acerca da abordagem de aspectos culturais em sala de aula, especificamente em escolas na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é a consciência da importância das percepções dos professores acerca do ensino de aspectos culturais em sala de língua inglesa, como sendo o primeiro passo para que haja mudanças que melhorem tal prática.

Caso você decida participar, deverá escrever um mínimo de 04 (quatro) reflexões sobre suas aulas. O participante poderá selecionar uma turma, e, após cada aula, escrever uma reflexão baseada em questões previamente enviadas pela pesquisadora, acerca da abordagem de aspectos culturais.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que o possa identificar.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável, ANA CAROLINA TAVARES MEIRA LIMA.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim, e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa “Como se ensinar Cultura: A abordagem de aspectos culturais no ensino de língua inglesa sob a ótica do professor brasileiro”, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas, desde que nenhum dado me possa identificar.

João Pessoa, 18.05.2014



Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: “Como se ensinar Cultura: A abordagem de aspectos culturais no ensino de língua inglesa sob a ótica do professor brasileiro”, que tem como pesquisador responsável ANA CAROLINA TAVARES MEIRA LIMA.

Esta pesquisa pretende investigar as crenças de professores brasileiros de língua inglesa acerca da abordagem de aspectos culturais em sala de aula, especificamente em escolas na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é a consciência da importância das percepções dos professores acerca do ensino de aspectos culturais em sala de aula língua inglesa, como sendo o primeiro passo para que haja mudanças que melhorem tal prática.

Caso você decida participar, deverá escrever um mínimo de 04 (quatro) reflexões sobre suas aulas. O participante poderá selecionar uma turma, e, após cada aula, escrever uma reflexão baseada em questões previamente enviadas pela pesquisadora, acerca da abordagem de aspectos culturais.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que o possa identificar.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável, ANA CAROLINA TAVARES MEIRA LIMA.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa “Como se ensinar Cultura: A abordagem de aspectos culturais no ensino de língua inglesa sob a ótica do professor brasileiro”, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas, desde que nenhum dado possa me identificar.

João Pessoa, 14 / 05 / 2014



Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: “Como se ensinar Cultura: A abordagem de aspectos culturais no ensino de língua inglesa sob a ótica do professor brasileiro”, que tem como pesquisador responsável ANA CAROLINA TAVARES MEIRA LIMA.

Esta pesquisa pretende investigar as crenças de professores brasileiros de língua inglesa acerca da abordagem de aspectos culturais em sala de aula, especificamente em escolas na cidade de João Pessoa, capital da Paraíba.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é a consciência da importância das percepções dos professores acerca do ensino de aspectos culturais em sala de aula língua inglesa, como sendo o primeiro passo para que haja mudanças que melhorem tal prática.

Caso você decida participar, deverá escrever um mínimo de 04 (quatro) reflexões sobre suas aulas. O participante poderá selecionar uma turma, e, após cada aula, escrever uma reflexão baseada em questões previamente enviadas pela pesquisadora, acerca da abordagem de aspectos culturais.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que o identificar.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável, ANA CAROLINA TAVARES MEIRA LIMA.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa “Como se ensinar Cultura: A abordagem de aspectos culturais no ensino de língua inglesa sob a ótica do professor brasileiro”, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas, desde que nenhum dado possa me identificar.

João Pessoa, 14/05/2014

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO A

PROPOSTA DE LÍNGUA INGLESA

Quadro 7 – Proposta de língua inglesa centrada nas práticas de linguagem autênticas

<p>GÊNEROS TEXTUAIS E ESFERAS SOCIAIS (gêneros sugeridos para progressão espiral e gradação)</p>	<p>QUESTÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA E VARIANTES LINGÜÍSTICAS (reflexão intencional, planejada e sistemática)</p>	<p>LÍNGUA EM USO (lingüístico-enunciativo) (reflexão intencional, planejada e sistemática)</p>
<p>cotidiana</p> <ul style="list-style-type: none"> • legendas, tabelas, mapas, diagramas, gráficos • pesquisa de opinião e enquête • rótulos de produtos • texto de apresentação (pessoal, cidade, país) • <i>quizzes</i> • dicas (<i>tips</i>) • depoimentos • carta comercial • manuais de instrução • guia de tv/turístico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ língua padrão e variantes lingüísticas ▪ linguagem, identidade e poder ▪ língua e cultura 	<p>PLANO MORFOLOGICO E SEU FUNCIONAMENTO NO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura e formação de palavras • Falsos cognatos, palavras transparentes, colocações • Grupos nominais simples (não incluem os pós-modificadores) e seus constituintes • Grupos nominais complexos (incluem pós-modificadores) e seus constituintes • Advérbios • Modais • Verbos (formas simples) • Verbos (formas compostas) • Elementos de ligação (adição, causa e efeito, comparação, contraste, exemplo, resumo, tempo, condição)
<p>escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ verbete de dicionário e enciclopédia • resumo de filme (sinopse) • texto de apresentação (escola, cursos superiores etc) • resumo de livro • artigo enciclopédico • questões de exames vestibulares e similares 		<p>PLANO SINTÁTICO E SEU FUNCIONAMENTO NO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Processos de referência (dêiticos, nomes e pronomes catafóricos e anafóricos) • Processos de seqüenciação e encadeamento de idéias (conjunções, pronomes relativos)
<p>profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>curriculum vitae</i> • formulário de emprego • texto de apresentação de profissões • carta de apresentação e solicitação de emprego • testes vocacionais • entrevista de emprego 		<p>PLANO SEMÂNTICO-ENUNCIATIVO DO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • hiperonímia, hiponímia, sinonímia, polissemia e duplo sentido, paráfrase, paralelismo, definição, exemplificação, enumeração • marcas lingüísticas de modalização • marcas lingüísticas de intertextualidade • vozes: ativa e passiva • pressuposição
<p>virtual</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ emails • bate-papo (<i>chat</i>) • hipertextos • instruções • textos de apresentação pessoal, de empresas, organizações e governos 		
<p>jornalística</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ tira ▪ <i>cartum</i> ▪ <i>charge</i> • entrevista • notícia • reportagem 		
<p>publicitária</p> <ul style="list-style-type: none"> • textos de apresentação de empresas e organizações • anúncios de produtos • anúncios de serviços • campanhas publicitárias 		
<p>oficial</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ notícia ▪ protocolo (ex. Protocolo de Kioto) ▪ declaração (ex. Declaração de Direitos Humanos) ▪ Perfil de chefes de estado e líderes mundiais 		

ANEXO B

PROVA DO ENEM – LÍNGUA INGLESA (ANO 2015)



LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção inglês)

QUESTÃO 91

Why am I compelled to write? Because the writing saves me from this complacency I fear. Because I have no choice. Because I must keep the spirit of my revolt and myself alive. Because the world I create in the writing compensates for what the real world does not give me. By writing I put order in the world, give it a handle so I can grasp it.

ANZALDÚA, G. E. *Speaking in tongues: a letter to third world women writers*. In: HERNANDEZ, J. B. (Ed.). *Women writing resistance: essays on Latin America and the Caribbean*. Boston: South End, 2003.

Gloria Evangelina Anzaldúa, falecida em 2004, foi uma escritora americana de origem mexicana que escreveu sobre questões culturais e raciais. Na citação, o intuito da autora é evidenciar as

- A razões pelas quais ela escreve.
- B compensações advindas da escrita.
- C possibilidades de mudar o mundo real.
- D maneiras de ela lidar com seus medos.
- E escolhas que ela faz para ordenar o mundo.

QUESTÃO 92

How fake images change our memory and behaviour

For decades, researchers have been exploring just how unreliable our own memories are. Not only is memory fickle when we access it, but it's also quite easily subverted and rewritten. Combine this susceptibility with modern image-editing software at our fingertips like Photoshop, and it's a recipe for disaster. In a world where we can witness news and world events as they unfold, fake images surround us, and our minds accept these pictures as real, and remember them later. These fake memories don't just distort how we see our past, they affect our current and future behaviour too – from what we eat, to how we protest and vote. The problem is there's virtually nothing we can do to stop it.

Old memories seem to be the easiest to manipulate. In one study, subjects were showed images from their childhood. Along with real images, researchers snuck in manipulated photographs of the subject taking a hot-air balloon ride with his or her family. After seeing those images, 50% of subjects recalled some part of that hot-air balloon ride – though the event was entirely made up.

EVELETH, R. Disponível em: www.bbc.com. Acesso em: 16 jan. 2013 (adaptado).

A reportagem apresenta consequências do uso de novas tecnologias para a mente humana. Nesse contexto, a memória das pessoas é influenciada pelo(a)

- A alteração de imagens.
- B exposição ao mundo virtual.
- C acesso a novas informações.
- D fascínio por softwares inovadores.
- E interferência dos meios de comunicação.

QUESTÃO 93

NOTICE OF BAGGAGE INSPECTION

To protect you and your fellow passengers, the Transportation Security Administration (TSA) is required by law to inspect all checked baggage. As part of this process, some bags are opened and physically inspected. Your bag was among those selected for physical inspection.

During the inspection, your bag and its contents may have been searched for prohibited items. At the completion of the inspection, the contents were returned to your bag.

If the TSA security officer was unable to open your bag for inspection because it was locked, the officer may have been forced to break the locks on your bag. TSA sincerely regrets having to do this, however TSA is not liable for damage to your locks resulting from this necessary security precaution.

For packing tips and suggestions on how to secure your baggage during your next trip, please visit:

www.tsa.gov

Smart Security Saves Time

Transportation Security Administration. Disponível em: www.tsa.gov. Acesso em: 13 jan. 2010 (adaptado).

As instituições públicas fazem uso de avisos como instrumento de comunicação com o cidadão. Esse aviso, voltado a passageiros, tem o objetivo de

- A solicitar que as malas sejam apresentadas para inspeção.
- B notificar o passageiro pelo transporte de produtos proibidos.
- C informar que a mala foi revistada pelos oficiais de segurança.
- D dar instruções de como arrumar malas de forma a evitar inspeções.
- E apresentar desculpas pelo dano causado à mala durante a viagem.



QUESTÃO 94

My brother the star, my mother the earth
my father the sun, my sister the moon,
to my life give beauty, to my
body give strength, to my corn give
goodness, to my house give peace, to
my spirit give truth, to my elders give
wisdom.

Disponível em: www.blackhawkproductions.com. Acesso em: 8 ago. 2012.

Produções artístico-culturais revelam visões de mundo próprias de um grupo social. Esse poema demonstra a estreita relação entre a tradição oral da cultura indígena norte-americana e a

- A transmissão de hábitos alimentares entre gerações.
- B dependência da sabedoria de seus ancestrais.
- C representação do corpo em seus rituais.
- D importância dos elementos da natureza.
- E preservação da estrutura familiar.

QUESTÃO 95

Monday September 20, 2010



RIDGWAY, L. Disponível em: <http://forbetterorforworse.com>. Acesso em: 23 fev. 2012.

Na tira da série *For better or for worse*, a comunicação entre as personagens fica comprometida em um determinado momento porque

- A as duas amigas divergem de opinião sobre futebol.
- B uma das amigas desconsidera as preferências da outra.
- C uma das amigas ignora que o outono é temporada de futebol.
- D uma das amigas desconhece a razão pela qual a outra a maltrata.
- E as duas amigas atribuem sentidos diferentes à palavra *season*.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS
TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

QUESTÃO 91



Disponível em: www.lacronicadeleon.es. Acesso em: 12 mar. 2012 (adaptado).

A acessibilidade é um tema de relevância tanto na esfera pública quanto na esfera privada. No cartaz, a exploração desse tema destaca a importância de se

- A estimular os cadeirantes na superação de barreiras.
- B respeitar o estacionamento destinado a cadeirantes.
- C identificar as vagas reservadas aos cadeirantes.
- D eliminar os obstáculos para o trânsito de cadeirantes.
- E facilitar a locomoção de cadeirantes em estacionamentos.

ANEXO C

PERMISSÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM



Besime ERKMEN <berkmen@metu.edu.tr>

ter 21/02, 07:57

Você ▾



Responder | ▾

Você encaminhou esta mensagem em 21/02/2017 08:04

Dear Carolina,
Yes, you may cite my work. Good luck with your thesis.
Best,
Besime Erkmen

ANEXO D

PERMISSÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM

Dear Carolina Tavares,

Thank you for your request to reproduce the below material in your forthcoming PhD thesis, for non-commercial publication. Cambridge University Press are pleased to grant non-exclusive permission, free of charge, for this specific one time use, on the understanding you have checked that we do not acknowledge any other source for the material. This permission does not include the use of copyright material owned by any party other than the authors. Consent to use any such material must be sought by you from the copyright owner concerned.

Please ensure full acknowledgement appears in your work.

Should you wish to publish your work commercially in the future, please reapply to the appropriate Cambridge University Press office, depending on where your forthcoming work will be published. Further information can be found on our website at the following link:

<http://www.cambridge.org/about-us/rights-permissions/permissions/>

Yours sincerely,

Georgia Stratton,
Permissions Sales Administrator | Permissions Sales | Academic, ELT, Education

Cambridge University Press
University Printing House | Shaftesbury Road | Cambridge | CB2 8BS, UK



ANEXO E

PERMISSÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM



PearsonEMA, Permissions <permissions@pearson.com>

sex 31/03, 06:13

Você ✉



Responder | v

Dear Ana

I am please to be able to grant permission for your us of **Looking at...England from Total English (Pre Intermediate) by Richard Acklam and Araminta Crace**, to be used in your Phd Thesis at Porto Univesrity.

Permission is granted for the use of the Text only.

Permission is free of charge, subject to acknowledgement to author/title and ourselves as publishers.

Permission does not extend to material that has been acknowledged to another source.

Acknowledgement: Title, author, Pearson Education Limited and Copyright line appears in our publication. (note where figure and diagrams are reproduced, this acknowledgment is to appear immediately below them).

This permission is for non-exclusive World wide print and electronic rights in the English language for one use only.

Regards

Michael Prince

Rights and Permissions Team
Pearson UK

Dear Carolina Tavares,

Thank you for your request to reproduce the below material in your forthcoming PhD thesis, for non-commercial publication. Cambridge University Press are pleased to grant non-exclusive permission, free of charge, for this specific one time use, on the understanding you have checked that we do not acknowledge any other source for the material. This permission does not include the use of copyright material owned by any party other than the authors. Consent to use any such material must be sought by you from the copyright owner concerned.

Please ensure full acknowledgement appears in your work.

Should you wish to publish your work commercially in the future, please reapply to the appropriate Cambridge University Press office, depending on where your forthcoming work will be published. Further information can be found on our website at the following link:

<http://www.cambridge.org/about-us/rights-permissions/permissions/>

Yours sincerely,

Georgia Stratton,
Permissions Sales Administrator | Permissions Sales | Academic, ELT, Education

Cambridge University Press
University Printing House | Shaftesbury Road | Cambridge | CB2 8BS, UK

